Satu Isokallio

KUUNTELUTEHTÄVÄT PERUSOPETUKSEN RUOTSIN OPPIKIRJOISSA *FÄRDIGA, GÅ!* JA *KLICK 7*

JOENSUUN YLIOPISTO
Kasvatustieteiden tiedekunta
Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma
Kesä 2008

TIIVISTELMÄ

Isokallio, Satu
Kuuntelutehtävät perusopetuksen ruotsin oppikirjoissa *Färdiga, gå!* ja *Klick 7*
Kasvatustieteen syventävien opintojen pro gradu -tutkielma. Joensuun yliopisto.
Kasvatustieteiden tiedekunta. Soveltavan kasvatustieteen oppiaine. Kesä 2008.
90 sivua

Tämän tutkielman tarkoituksena oli selvittää, millaisia kuuntelutehtäviä on alakoulun A1-ruotsin oppikirjassa *Färdiga, gå* ja yläkoulun B1-ruotsin oppikirjassa *Klick 7*. Tähän tutkielman pääongelmaan vastattiin kolmen alaongelman kautta. Ensimmäinen alaongelma oli, minkä tyyppisiä kuuntelutehtäviä on tutkittavissa oppikirjoissa. Toinen alaongelma oli, mitkä ovat tutkittavissa oppikirjoissa olevien kuuntelutehtävien pedagogiset tavoitteet. Kolmas alaongelma oli, miten *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2004* ruotsin kielen kuuntelulle asetetut tavoitteet heijastuvat tutkittavien oppikirjojen kuuntelutehtävissä.

Tutkimusaineisto muodostui kahdesta perusopetuksen ruotsin kielen oppikirjasta sekä niihin liittyvistä äänitteistä. Toinen oppikirjoista, *Färdiga, gå* on tarkoitettu alakoulun kolmannella luokalla tapahtuvaan A1-ruotsin opetukseen ja toinen, *Klick 7* yläkoulun seitsemännellä luokalla tapahtuvaan B1-ruotsin opetukseen. Tutkimusaineiston analyysissa käytettiin menetelminä sisällön erittelyä sekä aineistolähtöistä ja teorialähtöistä sisällönanalyysia.

Tutkittavissa ruotsin kielen oppikirjoissa on seitsemän erilaista kuuntelutehtävätyyppiä: toista, vastaa avoimesti, kuuntele, valitse, täydennä, poimi teemasanat ja tarkista kuuntelemalla. Kyseiset kuuntelutehtävätyypit saatiin luokittelemalla kuuntelutehtävät niiden tehtävänantojen perusteella. Oppilaan tulee vastata kuuntelutehtävään kuullun perusteella toista -, vastaa avoimesti -, valitse -, täydennä - ja poimi teemasanat -tehtävissä. Kuuntele -tehtävissä oppilaalta ei edellytetä minkäänlaista vastausta ja tarkista toistamalla -tehtävissä kuuntelemisen tarkoituksena on tarkistaa ennen kuuntelua kirjoitetut vastaukset. Tutkittavien ruotsin kielen oppikirjojen kuuntelutehtävät ovat monipuolisia, sillä molemmissa niissä on ekstensiivistä yleiskuuntelua, intensiivistä kuuntelua ja selektiivistä kuuntelua harjoittavia kuuntelutehtäviä. Ekstensiivistä yleiskuuntelua harjoittavat kuuntele -tehtävät. Intensiivistä kuuntelua harjoitellaan toista -, täydennä - ja tarkista kuuntelemalla -tehtävissä sekä osassa poimi teemasanat -tehtävissä. Lopuissa poimi teemasanat -tehtävissä sekä vastaa avoimesti ja valitse -tehtävissä harjoitellaan selektiivistä kuuntelua. Tutkittavien ruotsin kielen oppikirjojen kuuntelutehtävät heijastavat hyvin *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2004* ruotsin kielen kuuntelulle asetettuja tavoitteita. Kuitenkin alakoulun ruotsin oppikirja *Färdiga, gå* soveltuu kuuntelutehtävien osalta paremmin vuosiluokkien 1-2 kuin kolmannen vuosiluokan ruotsin kielen opetukseen. Tämä johtuu siitä, että kyseisen oppikirjan kuuntelutehtävät tukevat paremmin *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2004* vuosiluokkien 1-2 ruotsin kielen kuuntelulle asetettuja tavoitteita ja keskeisiä sisältöjä kuin kolmannen vuosiluokan tavoitteita ja keskeisiä sisältöjä. Tutkielmassa ilmeni myös, että alakoulun oppikirjan *Färdiga, gå* kuuntelutehtävissä käytetään pelkästään suomenruotsia, kun taas suurimmassa osassa yläkoulun ruotsin oppikirjan *Klick 7* kuuntelutehtävissä käytetään ruotsinruotsia.

Avainsanat: kuullun ymmärtäminen, kuullunymmärtämistehtävä, oppikirja, opetussuunnitelma, ruotsin kieli

ABSTRACT

Isokallio, Satu
Listening comprehension tasks in the Swedish study books *Färdiga, gå* and *Klick 7*
Master's Thesis in the Science of Education. University of Joensuu.
Faculty of Education. Department of Applied Education. Summer 2008.
90 pages

The aim of this study was to examine what kind of listening comprehension tasks are included in the Swedish study books *Färdiga, gå* and *Klick 7*. This main research problem was answered by using three sub problems. The first sub problem was what type of listening comprehension tasks are included in the Swedish study books. The second sub problem was what kind of pedagogical goals do the listening comprehension tasks have. The third sub problem was how the Swedish study books reflect the goals that are set for Swedish listening comprehension in the current curriculum for comprehensive education.

The research material included two Swedish study books which are meant to use in the foreign language teaching in the Finnish comprehensive school. The first study book, *Färdiga, gå* is meant to use in the third grade's A1-Swedish teaching but it can also be used in the first and second grade. The second study book, *Klick 7* is meant to use in the seventh grade's B1-Swedish teaching. The research material was analyzed by using content analysis as a research method.

According to the research results the Swedish study books included seven types of listening comprehension tasks: repeat, answer freely, listen, choice, fill in, pick up theme words and check by listening. The classification was made on the grounds of instructions of the listening comprehension tasks. Listening is the key factor to answer to repeat -, answer freely -, choice -, fill in - and pick up theme words -tasks. Listen -tasks do not require any answer form the language learner. In check by listening -tasks listening is a way to check answers' correctness. Both Swedish study books included varied listening comprehension tasks. Listen -tasks practiced extensive listening. Intensive listening was practiced in repeat -, fill in - and check by listening -tasks but also in some of the pick up theme words -tasks. The rest of the pick up theme words -tasks and answer freely - and choice -tasks practiced selective listening. Both Swedish study books reflected well the goals that are set for Swedish listening comprehension in the current curriculum. But the study book *Färdiga, gå* is better to be suited for the first and the second grade than for the third grade concerning listening comprehension tasks. That is because the study book's listening comprehension tasks reflected better to those goals mentioned in the current curriculum that apply to the first and the second grade than those goals applying the third grade. This study also showed that Swedish spoken in Finland is the language used in the study book *Färdiga, gå* and Swedish spoken in Sweden is the main language in the study book *Klick 7*. But in some tasks included in *Klick 7* is Swedish spoken in Finland also used.

Keywords: listening comprehension, listening comprehension task, study book, curriculum, the Swedish language

SISÄLTÖ

1 JOHDANTO 1

2 VIERAAN KIELEN OPETUS JA OPPIMINEN, KIELIKASVATUS JA KIELITAITO 3
2.1 Vieraiden kielten opiskelu perusopetuksessa 3
2.2 Vieraan kielen oppiminen tutkielman käsitteellisenä lähtökohtana 6
2.3 Kielikasvatus – uusi paradigma vieraiden kielten opetuksessa 8
2.4 Vieraan kielen oppiminen formaalissa opetuksessa – Littlewoodin ja van Lierin kielenoppimismallit 12
2.5 Kielitaito ja Eurooppalainen viitekehys 15

3 KUULLUN YMMÄRTÄMINEN JA OPPIKIRJOJEN KUUNTELUTEHTÄVÄT 23
3.1 Kuunteluprosessi ja kuuntelun prosessointitavat 23
3.2 Kuullunymmärtämistaidon kehittäminen vieraan kielen kouluopetuksessa 26
3.3 Oppikirjojen kuuntelutehtävät kuullunymmärtämistaidon kehittäjinä 29
3.3.1 Oppimateriaali vieraan kielen opetuksessa 29
3.3.2 Pedagogiset tehtävät 31

4 TUTKIELMAN TOTEUTTAMINEN 33
4.1 Tutkimusongelmat 33
4.2 Tutkimusaineisto 34
4.3 Laadullinen tapaustutkimus 35
4.4 Tutkimusaineiston analyysi 37
4.4.1 Sisällön erittely 38
4.4.2 Aineistolähtöinen sisällönanalyysi 39
4.4.3 Teorialähtöinen sisällönanalyysi 41

5 TULOKSET JA NIIDEN TARKASTELU 43
5.1 Kuuntelutehtävien asema ruotsin kielen oppikirjoissa 43
5.2 Kuuntelutehtävätyypit 50
5.2.1 Toista 51
5.2.2 Vastaa avoimesti 53
5.2.3 Kuuntele 55
5.2.4 Valitse 56
5.2.5 Täydennä 59
5.2.6 Poimi teemasanat 60
5.2.7 Tarkista kuuntelemalla 61
5.3 Kuuntelutehtävien pedagogiset tavoitteet 63
5.3.1 Ekstensiivinen yleiskuuntelu 64
5.3.2 Intensiivinen kuuntelu 66
5.3.3 Selektiivinen kuuntelu 68
5.4 Opetussuunnitelma ja ruotsin kielen oppikirjat 72
5.4.1 Opetussuunnitelman tavoitteiden heijastuminen alakoulun oppikirjan *Färdiga, gå* kuuntelutehtävissä 73
5.4.2 Opetussuunnitelman tavoitteiden heijastuminen yläkoulun oppikirjan *Klick 7* kuuntelutehtävissä 75

6 POHDINTA 79
6.1 Tutkimustulosten pohdinta 79
6.2 Tutkielman luotettavuuden arviointi 81

LÄHTEET 86

1 JOHDANTO

Suomesta on tulossa entistä monikulttuurisempi ja kansainvälisempi yhteiskunta, mikä näkyy mm. työelämässä kasvavina kieli- ja viestintätaitojen vaatimuksina (Kantelinen 2006; SUKOL 2008, 23; Takala 1998, 15). Nykyisen kielikasvatuksen tavoitteena onkin se, että yksilö saavuttaa kulttuurienvälisen kompetenssin eli hänestä kehittyy monikielinen, kulttuurien välinen toimija (EVK 2004, 23-24). Kuitenkin samanaikaisesti perusopetusta antavien koulujen kielitarjonta köyhtyy, mikä näkyy puolestaan koululaisten kielitaidon yksipuolistumisena (Puustinen 2008, 8). Tätä tarkastelua vasten voidaan todeta, että työelämän kielitaitovaatimukset ja kielikasvatuksen tavoitteet ovat ristiriidassa perusopetuksen kielitarjonnan kanssa. Vieraiden kielten osaaminen koetaan kuitenkin tärkeäksi nyky-yhteiskunnassa, mistä kertoo mm. se, että vuosi 2008 on julistettu Euroopan kulttuurienvälisen vuoropuhelun teemavuodeksi (Euroopan neuvosto 2007).

Tärkeä osa vieraan kielen osaamista on kuullun ymmärtäminen. Vielä nelisen vuosikymmentä sitten kuullun ymmärtäminen jäi vieraan kielen opetuksessa taka-alalle painopisteen ollessa puhumisessa, kirjoittamisessa ja lukemisessa. Nykyään kuullun ymmärtämistä pidetään vieraan kielen oppimisen pioneeritaitona, joka tukee ja helpottaa muiden kielenhallinnan osa-alueiden kehittymistä. (Pihko 2004d.) Kuuntelun erityisasema vieraan kielen opetuksessa ja oppimisessa korostuu myös van Lierin (1999, 44-45) kielenoppimismallissa, jonka mukaan altistuminen on välttämätön ehto vieraan kielen oppimiselle. Tämä tarkoittaa sitä, että kielenoppijan tulee päästä altistumaan opittavalle kielelle eli hänen tulee voida lukemisen lisäksi myös kuunnella kyseistä kieltä. van Lierin (1999) kielenoppimismalli perustelee osaltaan tämän tutkielman tutkimustehtävää, sillä kuuntelutehtävät tarjoavat mahdollisuuden altistaa oppilaat opittavalle kielelle luokkahuoneessa. Tästä syystä ei ole yhdentekevää, millaisia oppikirjojen kuuntelutehtävät ovat. Oppikirjojen kuuntelutehtävien tutkiminen on tärkeää myös siksi, että Uusikylän ja Atjosen (2005, 166-167) mukaan opettajat ovat varsin sidoksissa oppimateriaaleihin. Oppikirjojen tutkimista puoltaa myös se, että nykyään oppikirjoja ei enää tarkasteta ennen käyttöönottoa. Vielä

1980-luvulla Kouluhallitus tarkasti, että oppikirjat heijastivat valtakunnallista opetussuunnitelmaa, mutta nykyään oppikirjojen tekijät tekevät omat tulkintansa opetussuunnitelmasta, mikä olennaisesti vaikuttaa siihen, mitä he oppikirjoihinsa sisällyttävät.

Kipinän ruotsin kielen oppikirjoissa olevien kuuntelutehtävien tutkimiseen sain omista opinnoistani. Kasvatustieteen pääaineopintojeni perusteella olin kiinnostunut tekemään oppikirjatutkimusta, koska oppikirjat ovat tärkeässä asemassa opetuksessa. Sivuaineopintoni eli ruotsin kielen opintoni auttoivat kohdentamaan oppikirjatutkimuksen juuri ruotsin kielen oppikirjoihin.

Tämän tutkielman tarkoituksena on selvittää, millaisia kuuntelutehtäviä on perusopetuksen A1- ja B1-ruotsin oppikirjoissa. Tähän tutkimustehtävään vastataan kolmen alaongelman kautta. Ensimmäinen alaongelma käsittelee sitä, minkä tyyppisiä kuuntelutehtäviä tutkittavissa ruotsin oppikirjoissa on. Toinen alaongelma käsittelee sitä, millaisia pedagogisia tavoitteita tutkittavien oppikirjojen kuuntelutehtävillä on. Kolmas alaongelma käsittelee sitä, miten perusopetuksen opetussuunnitelmassa (Opetushallitus 2004) ruotsin kielen kuunteluopetukselle asetetut tavoitteet heijastuvat tutkittavien ruotsin kielen oppikirjojen kuuntelutehtävissä.

Tutkielman tutkimusaineisto muodostuu kahdesta perusopetuksen ruotsin kielen oppikirjasta sekä niihin liittyvistä äänitteistä. A1-ruotsia edustaa oppikirja *Färdiga, gå*, joka on tarkoitettu alakoulun kolmannella luokalla tapahtuvaan ruotsin kielen opetukseen. Kyseistä oppikirjaa voidaan kuitenkin käyttää jo vuosiluokilla 1-2, jos ruotsin opetus alkaa varhennettuna. B1-ruotsia edustaa puolestaan oppikirja *Klick 7*, joka on tarkoitettu yläkoulun seitsemännellä luokalla tapahtuvaan ruotsin kielen opetukseen. Tutkimusaineiston analyysissa käytettiin menetelminä sisällön erittelyä ja sisällönanalyysia. Aineistolähtöistä sisällönanalyysia käytettiin luokiteltaessa kuuntelutehtäviä niiden tehtävänantojen perusteella. Teorialähtöistä sisällönanalyysia käytettiin tutkielmassa, kun määriteltiin kuuntelutehtävien pedagogisia tavoitteita ja kun tarkasteltiin opetussuunnitelmassa (Opetushallitus 2004) ruotsin kielen kuunteluopetukselle asetettujen tavoitteiden heijastumista tutkittavien oppikirjojen kuuntelutehtävissä.

2 VIERAAN KIELEN OPETUS JA OPPIMINEN, KIELIKASVATUS JA KIELITAITO

Tämän pääluvun tarkoituksena on tarkastella vieraan kielen oppimista koulukontekstissa. Samalla tuodaan esiin tutkimustehtävän kannalta olennaista terminologiaa, jonka käsittely on välttämätöntä sijoitettaessa tutkielmaa laajempaan vieraan kielen opettamisen ja oppimisen kontekstiin.

Luvun alussa luodaan katsaus tämänhetkiseen perusopetuksessa tapahtuvaan vieraiden kielten opiskeluun tilastojen valossa. Tämän tarkastelun tarkoituksena on luoda pohja vieraan kielen oppimisen ja opettamisen teoreettiselle tarkastelulle. Teoreettinen tarkastelu aloitetaan tarkastelemalla käsitekokonaisuutta vieraan kielen oppiminen, joka kätkee taakseen kaksi terminologista ongelmaa. Ensimmäinen ongelma liittyy käsitepariin vieras kieli vs. toinen kieli ja toinen ongelma käsitepariin kielen oppiminen vs. kielen omaksuminen. Vieraan kielen oppimiseen liittyen tässä luvussa käsitellään myös kielikasvatusta, joka on tämänhetkinen vieraiden kielten tutkimus- ja kehittämistyötä koskeva paradigma. Kuitenkin sen konkretisoituminen vieraiden kielten opetukseen ja oppimiseen on parhaillaan vasta ns. sisäänajovaiheessa (Kantelinen 2006). Tämän jälkeen siirrytään käsittelemään Littlewoodin (1996) ja van Lierin (1999) kielenoppimismalleja, jotka havainnollistavat vieraan kielen oppimisprosessia formaalissa opetuksessa. Luvun lopuksi tarkastellaan vielä kahta erilaista kielitaidon määritelmää ja perehdytään Eurooppalaiseen viitekehykseen (2004), jonka kielitaitokuvaus vaikuttaa perusopetuksen valtakunnallisen opetussuunnitelman (Opetushallitus 2004) taustalla.

2.1 Vieraiden kielten opiskelu perusopetuksessa

Perusopetuksen oppimäärä on laajuudeltaan yhdeksänvuotinen, jonka aikana oppilaan tulee opiskella kaikille yhteisinä aineina mm. toista kotimaista kieltä ja yhtä vierasta kieltä (Perusopetuslaki 628/98). Perusopetuksen aikana oppilaan tulee suorittaa kaksi vierasta

kieltä, joista toinen tulee opiskella A-oppimäärän ja toinen B-oppimäärän mukaisesti. Toinen opiskeltavista kielistä tulee olla toinen kotimainen kieli. Seuraavassa on lyhyt selvitys siitä, mitä tarkoitetaan perusopetuksen A- ja B-kielillä (Opetushallitus 1994, 18):

A1-kieli = alakoulusta alkava yhteinen kieli
A2-kieli = alakoulusta alkava vapaaehtoinen kieli
B1-kieli = yläkoulusta alkava yhteinen toinen kotimainen tai vieras kieli
B2-kieli = yläkoulusta alkava valinnainen kieli

A1-kielen opetus alkaa pääsääntöisesti alakoulun kolmannella luokalla, mutta se voi alkaa myös vuosiluokilla 1-2, jos koulu näin paikallisessa opetussuunnitelmassaan päättää. A1-kielen oppimäärä on perusopetuksen aikana yhteensä 16 vuosiviikkotuntia. B1-kielen opetus alkaa yläkoulun seitsemännellä luokalla ja sen oppimäärä on A1-kielen oppimäärää suppeampi, yhteensä 6 vuosiviikkotuntia. Pakollisten kieliopintojen lisäksi oppilas voi halutessaan opiskella alakoulussa vapaaehtoista A-kieltä (A2-kieli) ja yläkoulussa valinnaista B-kieltä (B2-kieli). (Valtioneuvoston asetus 1435/2001.)

Perusopetuksen 3.-6. vuosiluokan kielivalintatilastojen perusteella suomalaislasten kielitaito yksipuolistuu. Ilmiön taustalla vaikuttaa vieraiden kielten opetustarjonnan raju supistuminen 2000-luvulla. (Saarinen 2008, 12.) Seuraavassa käsiteltävät kielivalintoihin liittyvät tilastotiedot perustuvat Opetushallituksen oppilaitostietojärjestelmän OPTI:n tietoihin. (Saarinen 2008, 13.)

Kuntien tarjoaman kielikirjon kaventumista kuvaa se, että Suomessa on vuoden 2008 alussa vain kaksi kaupunkia, joissa opetetaan viittä eri A1-kieltä. Nämä kaupungit ovat Helsinki ja Lahti ja kielet englanti, saksa, ranska, ruotsi ja venäjä. Vuosina 2000-2005 onkin useissa kunnissa supistettu A1-kielten valikoimaa. Suomen 406 kunnasta 369 tarjoaa A1-kieleksi vain englantia. Toisaalta englanti on ylivoimaisesti suosituin ensimmäinen kaikille yhteinen A-kieli. Saksaa ja ruotsia valitaan yhä vähemmän A1-kieleksi. Eniten on vähentynyt A1-saksa, jota lukee kolmannen vuosiluokan oppilaista enää 1,4 prosenttia, kun kyseinen luku vielä vuonna 1996 oli 4 prosenttia. (Puustinen 2008, 8; Saarinen 2008, 12.)

Monet suomalaiseen kielikoulutukseen vaikuttavat tekijät ovat ensisijassa hallinnollisia (Sajavaara 2006, 6). Nykyään kunnat ja koulut päättävät itse minimiryhmäkoon, jonka mukaan vieraiden kielten opetus järjestetään. Ryhmien vähimmäiskoot vaihtelevat 12-18 oppilaan välillä. Suurien minimiryhmäkokojen etuna kuntien ja koulujen kannalta on se,

että ryhmiin ei useinkaan tule tarpeeksi oppilaita, joten kunta tai koulu välttyy opetuksen järjestämiseltä. (Puustinen 2008, 8.) Koska esimerkiksi vapaaehtoisen vieraan kielen valinnat alakoulussa eivät toteudu samoin perustein eri kunnissa, lisääntyy alueellinen epätasa-arvo oppilaiden välillä. Huolestuttavaa vieraiden kielten opetuksessa on myös sen keskittyminen enenevässä määriin taajamiin ja suuriin kaupunkeihin. Tästä on seurannut jo 2000-luvulla koulutuksellisen tasa-arvon heikkeneminen kielten opiskelussa. (Saarinen 2008, 13.) Ongelmaksi muodostuu myös se, että työelämän kielitaitovaatimukset kasvavat samanaikaisesti kun koulun kielitarjonta köyhtyy. (Puustinen 2008, 8.)

Kaikkein suurimmat muutokset vieraiden kielten opiskelussa näkyvät vapaaehtoisten A-kielten opiskelussa (Puustinen 2008, 8). Vapaaehtoinen A-kieli tuli perusopetuksen opetussuunnitelmaan vuonna 1994. Sen opiskelijamäärät kasvoivat nopeasti ja saavuttivat huippunsa vuonna 1998, jolloin 37,1 prosenttia viidennen luokan oppilaista opiskeli jotakin A2-kieltä. Tämän jälkeen oppilasmäärät ovat vähentyneet. Vuonna 2005 A2-kielen opiskelijoiden prosentuaalinen osuus oli 28,3. Kunnista 61,2 prosenttia järjesti vapaaehtoisen A-kielen opetusta vuonna 1999, mutta vuonna 2006 tällaisten kuntien osuus oli enää 41,4 prosenttia kaikista Suomen kunnista. Suosituin A2-kieli on saksa ja seuraavaksi eniten on englannin ja ruotsin opiskelijoita. (Saarinen 2008, 12.)

Tutkielman aihe liittyy ruotsin kielen kouluopetukseen ja tästä syystä seuraavassa tarkastellaan vielä ruotsin kielen opiskelua määrällisesti ja alueellisesti. Vuosina 2005-2006 ruotsia opiskeltiin eniten vapaaehtoisena A-kielenä Uudellamaalla, jossa 46 prosenttia kunnista järjesti ruotsin opetusta. Seuraavaksi eniten ruotsin opetusta oli Pohjanmaalla ja Itä-Uudellamaalla. Ruotsia oli tuolloin mahdollisuus opiskella ainoana vapaaehtoisena A-kielenä 31 kunnassa. Kuitenkaan vuosina 2005-2006 ruotsi ei kuulunut lainkaan vapaaehtoisten A-kielten joukkoon Päijät-Hämeen, Etelä-Savon, Pohjois-Karjalan ja Kainuun peruskouluissa. (Puustinen 2008, 10; Saarinen 2008; 12.)

Vuosina 2000-2005 vapaaehtoisen ruotsin opetuksen on lopettanut yhteensä 52 kuntaa. (Puustinen 2008, 8; Saarinen 2008, 13). Lakkauttaminen on edennyt sykleittäin. Eniten ruotsin opetusta lakkautettiin vuonna 2004, jolloin 18 kuntaa teki kielteisen päätöksen ruotsin kielen opettamisesta. Läänitasolla ruotsin opetuksen lakkautukset ovat kohdistuneet eniten Itä- ja Länsi-Suomen lääneihin. (Saarinen 2008, 13.)

2.2 Vieraan kielen oppiminen tutkielman käsitteellisenä lähtökohtana

Tämän tutkielman aihepiiriä koskettaa kaksi terminologista ongelmaa, joista ensimmäinen liittyy käsitepariin toinen kieli vs. vieras kieli ja toinen ongelma käsitepariin kielen omaksuminen vs. kielen oppiminen. Käsitteitä toinen kieli ja vieras kieli voidaan käyttää joko synonyymeinä tai erillisinä käsitteinä. Toiset kielet voidaan määritellä kieliksi, jotka on opittu äidinkielen jälkeen riippumatta kielen oppimisen ympäristöstä. Toisen määritelmän mukaan toisia kieliä ovat ne kielet, joita puhutaan käyttökielinä kielenoppijan ympäristössä. Tästä seuraa, että vieraat kielet ovat kieliä, joiden luonnollinen käyttöympäristö rajautuu kielenoppijan normaalin puheyhteisön ulkopuolelle. Esimerkkinä tästä mainittakoon ruotsin kieli, joka voi olla suomalaiselle joko toinen tai vieras kieli riippuen oppimisympäristöstä. Jos suomalainen on oppinut ruotsin kielen vuorovaikutuksessa ruotsia äidinkielenään puhuvien kanssa, on kyseessä toinen kieli, kun taas kouluopetuksessa opittua ruotsin kieltä kutsutaan vieraaksi kieleksi. (Sajavaara 1999, 75.)

Tämän tutkielman käsitteellisen lähtökohdan muodostaa vieras kieli, vaikkei sen käyttö olekaan ongelmatonta. Suomi on kaksikielinen maa, jonka kansalliskielet ovat suomi ja ruotsi (Suomen perustuslaki 731/1999, 17 §). Virallisessa kielenkäytössä suomea ja ruotsia kutsutaan kotimaisiksi kieliksi ja tällä nimityksellä on yhteiskunnallinen ja poliittinen perusta (Sajavaara 1999, 75). Perusopetusta koskevassa opetussuunnitelmassa (Opetushallitus 2004) käsitteistö monimutkaistuu entisestään, sillä sekä suomi että ruotsi lasketaan siinä toisiksi kotimaisiksi kieliksi. Jos toinen kieli määritellään kieleksi, jota puhutaan käyttökielenä kielenoppijan ympäristössä (Sajavaara 1999, 75), on ruotsin kielen oppiminen luonnollisessa ympäristössä mahdollista vain tietyissä osissa Suomea. Tällöin luonnolliset kielenoppimisympäristöt ruotsin kielen osalta ovat Uusimaa, Turun seutu ja Pohjanmaa sekä Ahvenanmaa, joissa suurin osa Suomen 290 000 suomenruotsalaisesta asuu (Folktinget 2006, 5). Käsite vieras kieli on valittu tutkielman lähtökohdaksi, koska tutkielmassa käsitellään ruotsin kielen kouluopetusta ja koska koulussa tapahtuva kielen oppiminen ei vastaa kielen luonnollisessa käyttöympäristössä tapahtuvaa kielen omaksumista. Suurimmalle osalle suomea äidinkielenään puhuvista ruotsi on vieras kieli siinä missä saksa tai englanti (Sajavaara 1999, 75), sillä se ei kuulu heidän omaan kielikulttuuriinsa vaan rajoittuu koulukontekstiin (Penttinen & Kyyrönen 2005, 387).

Toinen kielenoppimisprosessiin liittyvä terminologinen ongelma on käsitteiden kielen omaksuminen ja kielen oppiminen häilyvä käyttö. Niitä käytetään joko synonyymeinä tai erillisinä käsitteinä, jolloin toinen nähdään ylä- ja toinen alakäsitteenä. (EVK 2004, 192; Sajavaara 1999, 75.) Samaa häilyvyyttä on myös vastaavien englanninkielisten käsittei-

den *acquistion* ja *learning* käytössä (Sajavaara 1999, 75). Ongelma ei ole uusi, sillä esimerkiksi Littlewood (1996) kirjoitti aiheesta jo 1980-luvulla. Littlewoodin (1996, 76-77) mukaan kielen oppiminen ja omaksuminen voidaan nähdä kahtena erillisenä systeeminä, joilla on omat tehtävänsä. Toisaalta ne voidaan nähdä kahtena eri tapana sisäistää kieli. Kolmannen näkökulman mukaan kielen oppiminen ja omaksuminen tarjoavat kaksi eri tapaa automatisoida kielen rakenteita. Tällöin kielen oppiminen vaatii tietoista ponnistelua, kun taas kielen omaksumisessa on kyse tiedostamattomasta kielirakenteiden automatisoitumisesta.

Eurooppalaisen viitekehyksen (2004, 192) mukaan on kaksi tapaa määritellä kielen omaksuminen sen ollessa alakäsite. Ensinnäkin se voi rajoittua toista tai vierasta kieltä puhuvien kielen analyysiin universaalikieliopin näkökulmasta. Toisekseen kielen omaksuminen voi rajoittua sellaiseen toisen tai vieraan kielen tuntemukseen ja käyttötaitoon, joka on omaksuttu ilman opetusta. Tällöin kielen omaksuminen on tapahtunut välittömässä kosketuksessa teksteihin tai välittömässä osallistumisessa kommunikatiivisiin tapahtumiin. Viimeksi mainittu määrittely mukailee myös Sajavaaran (1999) ja Julkusen (1998a; 1998b) määrittelyitä kielen omaksumisesta. Sajavaaran (1999, 75) mukaan kielen omaksuminen tarkoittaa luonnollisessa kielenkäyttöympäristössä tapahtuvaa kielen oppimista, kun taas Julkunen (1998a, 17; 1998b, 16) määrittelee kielen omaksumisen prosessiksi, jossa kielitaito saavutetaan käyttämällä kieltä viestinnän välineenä. Littlewoodin (1996, 76) kautta saadaan tähän tarkasteluun vielä uusi näkökulma, sillä hänen mukaansa kielen omaksuminen on tiedostamatonta. Edellä esitetyt määritelmät tiivistäen voidaan todeta, että vieraan kielen omaksuminen tapahtuu tiedostamattomasti kielen luonnollisessa ympäristössä käyttämällä kieltä viestinnän välineenä.

Kielen oppiminen voidaan omaksumisen tavoin nähdä joko yläkäsitteenä tai suppeampana alakäsitteenä. Suppeassa merkityksessä kielen oppimisella viitataan siihen prosessiin, jossa kielitaito saavutetaan ohjatun opiskeluprosessin tuloksena. Tällöin opiskelu sijoittuu muodolliseen opetukseen institutionaalisessa ympäristössä. (EVK 2004, 192.) Sajavaaran (1999, 75) mukaan kielen oppiminen edellyttää muodollista ohjausta, kun taas Julkusen (1998a, 17; 1998b, 16) mukaan kielen oppimiseen sisältyy kielen taitojen harjoittelua. Littlewood (1996, 76) esittää, että olennaisinta kielen oppimisessa on tietoisuus oppimisesta. Edellä esitettyjen määrittelyiden perusteella voidaan kielen oppiminen määritellä prosessiksi, joka edellyttää ohjattua ja tietoista taitojen harjoittelua institutionaalisessa ympäristössä.

Tämän tutkielman käsitteellisen lähtökohdan muodostaa kielen oppiminen. Tutkimustehtävän kautta kielen oppiminen määritellään tässä tutkielmassa koulussa tapahtuvaksi prosessiksi, jossa kielitaito saavutetaan opettajan ohjauksen tukemana. Tällöin on perusteltua käyttää käsitettä kielen oppiminen. Kuitenkin on syytä huomioida, että kielen oppimista ei tule nähdä mustavalkoisena ilmiönä, joka tapahtuu joko vain koulussa tai koulun ulkopuolella kielen luonnollisessa käyttöympäristössä. Vieraan kielen oppimisen ohella oppilas voi omaksua kieltää esimerkiksi televisio-ohjelmia seuraamalla, pelaamalla tietokonepelejä ja käyttämällä Internetiä (Julkunen 1998a, 19; 1998b, 18; 2002, 98).

2.3 Kielikasvatus – uusi paradigma vieraiden kielten opetuksessa

Vieraiden kielten kouluopetus on aikansa tuote, sillä se heijastaa aina sitä, miten kieli, oppiminen ja opettaminen ymmärretään tiettynä ajankohtana. Kielitieteen tapa suhtautua kieleen ja kielen tutkimukseen vaikuttaa kieltenopettajien koulutuksen ja oppimateriaalien kautta koulujen vieraiden kielten opetukseen, erityisesti opettajien kielikäsityksiin. On kuitenkin syytä muistaa, että koulun vieraiden kielten opetusta leimaa suuren ja hitaasti muuttuvan instituution rasitteet eikä kielenopetus voi tämän takia muuttua nopeasti. (Kaikkonen 2004, 22-24.)

Tämänhetkistä vieraiden kielten tutkimus- ja kehittämistyötä koskee paradigman eli teoreettisen viitekehyksen muutos (Kantelinen 2006; Kohonen 2004). Paradigmalla tarkoitetaan tiedeyhteisön yhteistä ajattelutapaa tieteellisen toiminnan luonteesta, jota ei kyseenalaisteta (Anttila 2000, 42, 48). Vieraiden kielten opetuksen ja oppimisen näkökulmasta kielikasvatus on vielä pikemminkin tavoite kuin käytäntö, sillä sen konkretisoituminen suomalaiseen opetuksen ja opiskelun arkeen on parhaillaan ns. sisäänajovaiheessa (Kantelinen 2006). Kielikasvatuksen periaatteiden tunteminen on kuitenkin ehdoton edellytys niiden soveltamiselle käytännössä ja tästä syystä ne esitellään tässä. Kielikasvatus edustaa ajanhengenmukaista vieraiden kielten kouluopetusta, joka perustuu holistiseen kielitaitonäkemykseen. Holistinen lähestymistapa kielen käyttöön ja oppimiseen näkyy myös Eurooppalaisessa viitekehyksessä (2004), jonka edustamaa kielitaitonäkemystä käsitellään tämän tutkielman luvussa 2.5.

Vieraiden kielten opetusta ja oppimista koskevan paradigman muutosta ovat voimakkaasti suunnanneet holistisen ihmiskäsityksen ja sosiokonstruktivistisen oppimiskäsityksen esiin nousu sekä kielikäsitys, jonka mukaan kieli ymmärretään syvästi inhimillisen olemuksen peruskäsitteeksi. Holistisen ihmiskäsityksen perusajatus on ihmisen huomioiminen koko-

naisuutena. Sosiokonstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaan kielen oppiminen nähdään yhtä aikaa sekä yksilölliseksi että sosiaaliseksi prosessiksi (Kaikkonen & Kohonen 2000, 7). Lehtosen (1996, 30) mukaan kieli ei ole pelkästään väline, vaan se on erottamaton osa ihmisenä olemista ja sitä käytetään, kun on tarve lähettää jokin sanoma vastaanottajalle. Kieltä käytetään ihmisten välisessä vuorovaikutuksessa, jossa on myös sen syntyperä. Kaikkosen (2000, 51) mukaan vieraan kielen opetus on luonteeltaan kulttuurista. Kieli on osa kulttuuria eikä sitä tämän takia pidä tarkastella vain yhtenä kulttuurin osa-alueena. Jos näin kuitenkin tehdään, kielen olemusta kavennetaan ja silloin oikeutetaan kielen opetus semanttisena, syntaktisena, foneettisena tai jonakin muuna järjestelmänä. Se, miten kieli määritellään, ei ole merkityksetöntä. Voidaankin sanoa, että opettaja opettaa kieltä sellaisena kuin hän ymmärtää sen olevan ja ilmenevän. Kielenopettajan käsitys siitä, mikä on kielen tehtävä, ohjaa vääjäämättä sitä, mihin tarkoitukseen vierasta kieltä pyritään opettamaan (Kaikkonen 2004, 24). Myös Salon (2006, 238; 2007, 20) mukaan opettajien kielikäsityksillä on ratkaiseva merkitys niin opetuksen suunnittelussa, toteutuksessa kuin arvioinnissakin. Tästä syystä kieltenopettajille tulisi tarjota työkaluja omien kielikäsitystensä tiedostamiseen ja työstämiseen.

Seuraavassa hahmotellaan Kaikkosen ja Kohosen (2000, 7-9) tekemän yhteenvedon pohjalta kielikasvatuksen kymmenen keskeistä periaatetta, toisin sanoen ne muutokset, joita vieraiden kielten opetus ja oppiminen parhaillaan läpikäy.

Ensimmäisenä periaatteena on kielten opetuksen ja oppimisen painopiste siirtyminen kielellisestä kompetenssista kohti kommunikatiivista kompetenssia. Kielellisen kompetenssin kehittämisestä on kyse silloin, kun tarkastelun kohteena ovat kielen rakenteet ja muodot, kun taas kommunikatiivista kompetenssia kehitettäessä tarkastellaan kielen viestinnällistä käyttöä erilaisissa viestinnän asia- ja tilanneyhteyksissä. Kuitenkin viestinnällisen sujuvuuden kehittyminen edellyttää kielen rakenteellisen hallinnan automatisoitumista. (Kaikkonen & Kohonen 2000, 8.)

Kommunikatiivisuuden korostaminen vieraiden kielten opetuksessa näkyy vieraskielisenä opetuksena, jossa oppiminen tapahtuu oppilaalle vieraalla kielellä ja jossa kielen opettaminen integroidaan eri oppiaineiden sisältöjen opettamiseen (Julkunen 2002, 97). Perinteinen vieraiden kielten kouluopetus voi kuitenkin soveltaen toteuttaa kommunikatiivista opetusta, jos tietyt ehdot toteutuvat. Nämä ehdot ovat van Lierin (1999, 10-14) mukaan tietoisuus, autonomisuus ja autenttisuus. Tietoisuus viittaa siihen, että oppilaan tulee tietää, mitä hän tekee ja miksi. Autonomisuus viittaa puolestaan siihen, että oppilaan tulee itse ottaa vastuu omasta oppimisesta. Autenttisuus kieltenopetuksessa tarkoittaa sitä, että

oppilailta edellytetty toiminta perustuu vapaaseen valintaan ja oppilaat kykenevät ilmaisemaan todellisia tunteitaan ja uskomuksiaan.

Toisena kielikasvatuksen periaatteena on viestinnän korostaminen kulttuurien välisenä ilmiönä. Tämä edellyttää halukkuutta ja kykyä kohdata erilaisuutta ja muiden kulttuurien edustajia sekä kulttuurien välistä oppimista. (Kaikkonen & Kohonen 2000, 8.) Kielikasvatuksen tavoitteena onkin yksilön kulttuurienvälinen kompetenssi, toisin sanoen yksilöstä tulisi kehittyä monikielinen, kulttuurien välinen toimija (EVK 2004; Kaikkonen 2000; Kantelinen 2006).

Kolmas kielikasvatuksen periaate viittaa opetussuunnitelmaan, jonka sisällöstä opettajat ja oppilaat voivat keskenään neuvotella. Opetussuunnitelma ymmärretään tässä sekä opittavia sisältöjä että oppimisprosesseja käsittelevänä asiakirjana. Kun oppilas saa itse vaikuttaa omaan oppimiseensa, hänen sitoutumisensa opiskeluun paranee sekä sisäinen motivaatio oppimista kohtaan kasvaa. (Kaikkonen & Kohonen 2000, 8.) Perusopetusta koskeva valtakunnallinen opetussuunnitelma (Opetushallitus 2004) on tämän tutkielman kannalta merkittävä asiakirja, sillä siellä määritellään ruotsin kielen kuunteluopetuksen tavoitteet. Tutkielmassa tarkastellaan opetussuunnitelmassa (Opetushallitus 2004) ruotsin kielen kuuntelulle asetettujen tavoitteiden heijastumista tutkittavien ruotsin oppikirjojen *Färdiga, gå* ja *Klick 7* kuuntelutehtävissä.

Oppimistehtävien tietoinen suunnittelu kielen oppimisessa muodostaa neljännen kielikasvatuksen periaatteen. Tällöin tehtävien sisältö (mitä opitaan) ja työskentelyprosessi (miten opitaan) muodostavat kokonaisuuden, joka tuottaa oppilaalle mielekkäitä oppimiskokemuksia. Mielekkään oppimisen etuna on oppimisen tuloksellisuuden paraneminen. (Kaikkonen & Kohonen 2000, 8.) Kaisa Alasen (2000, 191) mukaan oppikirjat ohjaavat entistä enemmän opetuksen etenemistä ja tästä syystä on tärkeää, että opetuksessa käytettävät oppikirjat ovat sisällöllisesti, didaktisesti ja kielellisesti hyvin suunniteltuja. Tässä tutkielmassa perehdytään perusopetuksessa ruotsin kielen oppikirjoissa oleviin kuuntelutehtäviin sisällöllisestä ja didaktisesta näkökulmasta. Oppimateriaalia ja opetuksessa käytettäviä tehtäviä käsitellään laajemmin tämän tutkielman luvussa 3.3.

Viides kielikasvatuksen periaate liittyy oppilaan oppimisprosessiin. Kielen oppiminen nähdään aktiivisena prosessina, jossa oppija vähitellen rakentaa, luo ja sisäistää ymmärrystä kielen systemaattisesta olemuksesta ja käytöstä. Vieraan kielen oppiminen rakentuu äidinkielessä hankitun kompetenssin varaan, mikä tarkoittaa sitä, että oppilas lähestyy vierasta kieltä äidinkielessään omaksumiensa rakenteiden, strategioiden ja tottumusten poh-

jalta. Vieraan kielen oppimista voidaan tukea tiedostamalla lähtökielen ja kohdekielen yhtäläisyyksiä ja eroja sekä käyttämällä hyväksi siirtovaikutusta (transfer). Palaute kielitaidon kehittämisestä edistää kielen oppimista. Kun vertaillaan lähtö- ja kohdekieltä keskenään, voidaan tällä tarkastelulla avartaa oppilaan äidinkielessään ja omassa kulttuurissaan omaksumaansa maailmankuvaa. (Kaikkonen & Kohonen 2000, 8.)

Kuudennen kielikasvatuksen periaatteen mukaan opetuksen keskiössä ovat oppilaan oppimisprosessi ja ohjaus. Ohjauksessa painottuu oppimaan oppiminen. Koska oppimisen tuloksellisuus riippuu viime kädessä oppilaan kyvystä ja halusta hyödyntää erilaisia oppimistilaisuuksia ja tehtäviä, on tärkeää huomioida oppilaan oma oppimispanos ja voimavarat. (Kaikkonen & Kohonen 2000, 8.)

Seitsemännen kielikasvatuksen periaatteen mukaan arvioinnissa tulisi painottaa tuotosarvioinnin ohella oppimisprosessin arviointia. Tämän tarkoituksena on parantaa opettajan ohjaustehtävää sekä tukea oppilaan itsearviointikyvyn kehittymistä. (Kaikkonen & Kohonen 2000, 8.) Tuotosarvioinnissa keskitytään oppimistulosten arviointiin ja usein kuullunymmärtämisprosessin arviointi onkin tuotosarviointia. Jos arviointi puolestaan kohdistuu itse ymmärtämisprosessiin ja se tapahtuu oppimisprosessin aikana, puhutaan prosessiarvioinnista. Kuullunymmärtämisprosessin arviointi on mahdollista ainoastaan ns. aukkotehtävien avulla. (Holopainen 2003, 40.)

Sosiokonstruktivistinen oppimiskäsitys muodostaa kahdeksannen kielikasvatuksen periaatteen. Vaikka oppimisessa korostetaan oppilaan itsenäistymistä, oppiminen nähdään myös sosiaalisena ilmiönä, jossa ryhmä tukee jäsentensä oppimista ja persoonallista kasvua. Tästä johtuen opetuksessa tulee käyttää sosiaalisia työtapoja. (Kaikkonen & Kohonen 2000, 9.)

Yhdeksännen kielikasvatuksen periaatteen mukaan kielen oppimisessa painotetaan aiempaa enemmän myös kasvatuksellisia arvoja ja oppilaan tunnepuolta. Oppimisen kannalta arvokkaita tuloksia ovat oppilaan henkinen itsenäistyminen ja vastuullisuus, itseluottamuksen kehittyminen vieraan kielen käyttäjänä, usko omaan oppimiseen sekä kyky ja uskallus ottaa riskejä. Edellä mainittujen tekijöiden varaan rakentuvat myös kulttuurienvälisen oppimisen tavoitteet, joita ovat yhteistyöhalu ja -kyky yli kieli- ja kansallisuusrajojen, suvaitsevaisuus, oikeudenmukaisuus ja erilaisuuden kunnioittaminen. Kielen opetukseen kuuluu olennaisena osana kohdekielen kulttuurin, arvojen, ajattelutapojen ja kulttuurialueella toiminnan opettaminen. Parhaimmillaan tämä syventää oppilaan itsetuntemusta sekä oman kulttuurin tuntemusta ja arvostusta. (Kaikkonen & Kohonen 2000, 9.)

Viimeinen kielikasvatuksen periaate liittyy opettajan ja oppilaan rooleihin oppimisprosessissa. Opettajan ja oppilaan välinen suhde ja työnjako ovat muuttumassa. Oppilaan tulee opiskella itsenäisesti ja opettajan tehtävänä on ohjata tätä oppimisprosessia ja tukea itsenäistymistä. Lisäksi käsite autenttisuus on saanut entistä laajemman vaikutusalueen. Kielen ja viestinnän autenttisuuden ohella on ryhdytty puhumaan myös oppilaan, opettajan ja oppimistilanteiden autenttisuudesta. (Kaikkonen & Kohonen 2000, 9.) Oppimateriaalin autenttisuus tai sen puute on pitkään herättänyt kiivasta keskustelua (esim. Kaikkonen 2000; Underwood 1989; Ur 1984; van Lier 1999). Kaisa Alanen (2000) on tutkinut lukion ruotsin kielen oppikirjoja kulttuurienvälisen viestinnän näkökulmasta ja hän toteaakin tutkimuksessaan, että oppikirjojen tekstit on yleensä laadittu tai muokattu oppikirjoja varten. Autenttisten tekstien osuus lukion oppikirjoissa on vähäinen.

Yhteenvetona voidaan todeta, että kielenopettajan näkökulmasta olennaista kielikasvatuksessa on se, että opettajan tulee kielikasvattajana tietoisesti pyrkiä yhdistämään kasvatuksellisia ja tiedollisia/taidollisia tavoitteita toisiinsa, kun hän suunnittelee opetustaan. Kasvatuksellisia tavoitteita voivat olla esimerkiksi yhteistyötaidot, toisten huomioonottaminen ja oppimaan oppiminen, kun taas kielen rakenteellisia tavoitteita voivat olla esimerkiksi adjektiivien vertailumuodot ja verbien aikamuotojen muodostaminen. Kielikasvatus pyrkii näin ollen yhdistämään koulun kasvatuksellisia tavoitteita ja kielenopetuksen tavoitteita. (Kohonen 2004, 88.)

2.4 Vieraan kielen oppiminen formaalissa opetuksessa – Littlewoodin ja van Lierin kielenoppimismallit

Vieraan kielen oppimisen tavoitteena pidetään kommunikatiivisen kompetenssin hankkimista, joka lyhyesti määriteltynä tarkoittaa sujuvaa ja tarkoituksenmukaista kielitaitoa. (Julkunen 1998a, 18; 1998b, 17; 2002, 98-99.) Kommunikatiivinen kompetenssi eli kielellinen viestintätaito muodostuu kielellisistä, sosiolingvistisistä ja pragmaattisista kompetensseista (EVK 2004, 155). Näitä kompetensseja käsitellään tarkemmin tämän tutkielman luvussa 2.5. Littlewoodin (1996, 73) taitojen oppimismalli (skill-learning model) kuvaa kommunikatiivisen kompetenssin kehittymistä kouluopetuksessa, jossa kielitaidon hankkiminen nähdään taitojen kehittämisenä. Tämä malli sopii parhaiten formaaliin oppimistilanteeseen, vieraiden kielten kouluopetukseen, jossa oppimisprosessia ohjaavat niin opetussuunnitelma, oppimateriaali kuin itse opetuskin. Kun koulun opetuskieli ei ole ympäröivän yhteisön kieli, sopii taitojen oppimismalli vieraan kielen opetukseen, koska oppilaat eivät saa tukea kielen oppimiseen koulun ulkopuolella (Julkunen 2002, 100).

Taitojen oppimismallin mukaan kielenoppijan kommunikatiivinen kompetenssi sisältää kolme aspektia: tiedollisen, käyttäytymis- ja toiminta-aspektin. Tiedollisen aspektin kenttään sijoittuu esimerkiksi sellaisten sääntöjen sisäistäminen, joiden avulla tuotetaan asianmukaista käyttäytymistä. Säännöt viittaavat esimerkiksi kieliopin osaamiseen ja oikeiden sanavalintojen tekemiseen. Käyttäytymisaspekti tarkoittaa edellä mainittujen sääntöjen sisäistämistä ja automatisointia, jotta oppijalle kehittyisi sujuva kielitaito. Kolmas aspekti puolestaan liittyy toimintaan, jossa näkyvät sekä oppijan kielellinen aspekti että käyttäytymisaspekti. Kommunikatiivisen kompetenssi saavuttaminen edellyttää kielenoppijalta kieliaineksen jatkuvaa harjoittelua, kielen käyttöä ja tehtävien tekemistä. (Littlewood 1996, 74.) (ks. myös Julkunen 1998a, 18; 1998b, 17; 2002, 100.)

Kielimateriaali opetuksesta	→	Kielen tuottamista	→	Oppija sisäistää kielen systeemin	→	Sujuva kielitaito

KUVIO 1. Littlewoodin (1996, 73) taitojen oppimismalli.

Sajavaara (1999, 94-96) toteaa, että vieraan kielen oppiminen voidaan jakaa luokkahuoneessa ja luonnollisessa ympäristössä tapahtuvaan kielen oppimiseen. Tämä jaottelu saattaa kuitenkin johtaa siihen, että kielen oppiminen muodollisessa opetuksessa nähdään jollakin tavalla toisarvoisena. Luokkahuone on rajallinen ympäristö, minkä takia maailman tilanteita ja asioita ei siellä useinkaan voida sellaisenaan toistaa. Toisaalta muodollinen opetus tarjoaa opettajalle mahdollisuuden puuttua oppimistapahtumaan ja tehostaa sen vaikutusta.

van Lierin (1999) mukaan jako luokkahuoneessa ja luonnollisessa ympäristössä tapahtuvaan kielen oppimiseen on turha, ja siksi hän esittää vain yhden mallin vieraan kielen oppimisesta. Littlewood (1996, 69-76) puolestaan esittää kaksi mallia vieraan kielen oppimisesta, taitojen oppimismallin ja luovan konstruoinnin mallin (creative construction model). Kielen oppimisesta on kyse taitojen oppimismallissa, joka kuvaa kielen oppimista formaalissa opetuksessa, kun taas kielen omaksuminen luovan konstruoinnin mallin mukaisesti muistuttaa äidinkielen omaksumista luonnollisessa ympäristössä. Tässä tutkielmassa tukeudutaan sekä Littlewoodin (1996) että van Lierin (1999) kielenoppimismalleihin. Littlewoodilta (1996) esitellään vain taitojen oppimismalli, koska tämän tutkielman tutkimustehtävä liittyy vieraan kielen kouluopetukseen, jota taitojen oppimismalli kuvaa. Perinteisessä vieraan kielen kouluopetuksessa voi olla vaikutteita myös Littlewoodin (1996) luovan konstruoinnin mallista, mutta suurimmaksi osaksi se noudattaa taitojen oppimismallia.

van Lierin (1999, 44-67) mukaan kielitaito kehittyy sosiaalisessa vuorovaikutuksessa, jossa neljä eri prosessia vaikuttaa samanaikaisesti. Nämä prosessit ovat altistuminen (exposure), työstäminen (engagement), sisäistäminen (intake) ja taitaminen (proficiency). (ks. myös Alanen, K. 2000.)

Altistuminen on välttämätön ehto vieraan kielen oppimiselle, mikä tarkoittaa sitä, että kielenoppijan tulee päästä altistumaan opittavalle kielelle eli altistuskielelle. Tärkeää altistumisessa ei ole ainoastaan altistuksen määrä, siis kuinka suurelle määrälle kieltä kielenoppija joutuu alttiiksi, vaan myös laatu. (van Lier 1999, 44-45.) van Lierin (1999) kielenoppimismalli perustelee osaltaan tämän tutkielman tutkimustehtävää, sillä kuuntelutehtävät ovat yksi keino altistaa oppilas opittavalle kielelle luokkahuoneessa. Tästä syystä ei ole yhdentekevää, millaisia oppikirjojen kuuntelutehtävät ovat.

Altistuksen laatuun vaikuttavat van Lierin (1999, 44-46) mukaan altistuskielen, vuorovaikutuksen ja altistusympäristön piirteet. Altistuskielen tulee olla kielenoppijalle käyttökelpoista. Tällä viitataan siihen, että kielenoppijan tulee pystyä saamaan selkoa kielestä, vastaanottamaan sitä sekä prosessoimaan kieltä kontekstin avulla. Altistuskielen työstäminen edellyttää kielen ymmärtämistä ainakin jollakin tasolla. Altistuskielen ymmärtäminen ja työstäminen ovat riippuvaisia kielenoppijan metakielellisistä tiedoista ja taidoista, aikaisemmasta tiedosta, asenteista ja mielenkiinnon kohteista. Altistuskieleen liitettävä käyttökelpoisuuden ehto on sopusoinnussa opetussuunnitelmassa (Opetushallitus 2004) mainittujen ruotsin kielen keskeisten sisältöjen kanssa. Nykyisessä opetussuunnitelmassa (Opetushallitus 2004, 118-124) nimittäin mainitaan, että opetettavien sisältöjen tulee olla oppilaan elämää ja kokemusmaailmaa lähellä olevia asioita. Oppilaan on helpompi ymmärtää opetuksessa käsiteltäviä asioita, jos ne koskettavat oppilaan kokemusmaailmaa, koska tällöin oppilas voi liittää uuden tiedon aiempaan aihepiiriä koskevaan tietoonsa.

Altistuskielen ja vuorovaikutuksen lisäksi altistuksen laatuun eli siihen, kuinka tehokkaasti kielenoppija pystyy hyödyntämään altistuskieltä, vaikuttavat myös altistusympäristö eli sosiokulttuurisen ympäristön piirteet. Kielenkäyttötilanne, kielellinen konteksti ja erityisesti vuorovaikutus muiden ihmisten kanssa ovat keskeisessä asemassa opiskeltaessa vierasta kieltä. Vuorovaikutus, joka tapahtuu lähikehityksen vyöhykkeellä ja oikea-aikaisesti tukemalla, on erityisen tärkeää. Sillä minkä oppija osaa tänään tehdä toisen avustuksella, osaa hän tulevaisuudessa tehdä itsenäisesti. Kielen oppimisen lähikehityksen vyöhyke sijaitsee aina omassa sosiokulttuurisessa ympäristössä. Jos kielenoppija elää altistuskielen ympäröimänä, mutta tässä ympäristössä ei ole sosiokulttuurisia edellytyksiä lähikehityksen vyöhykkeen syntymiselle, oppija ei opi kieltä. (van Lier 1999, 44-48.)

Pelkkä altistuminen ei kuitenkaan riitä vieraan kielen oppimiseen, vaan tarvitaan myös kielen työstämistä. Vasta työstämisen jälkeen kielestä, jolle kielenoppija on altistunut, tulee käyttökelpoista. Olennaista on huomioida, miten oppija työstää opittavaa kieltä ja mitä hän siitä työstää. Työstämisprosessissa on tärkeää vastaanottavaisuus, avoimuus ja valmius. Kun oppilas on vastaanottavainen, hän on valmis kiinnittämään huomiota opittavaan kieleen ja oppiminen puolestaan edellyttää huomion kiinnittämistä. (van Lier 1999, 48-49.)

Sisäistämisellä, joka on kielen oppimisen kolmas prosessi, viitataan kieleen, jonka oppija on prosessoinut monella eri tavalla. Kaikkea kieltä, jolle kielenoppija on altistunut ja jota hän on työstänyt, ei sisäistetä. (van Lier 1999, 53-54.) Taitaminen on viimeinen prosessi van Lierin (1999, 57) luomassa vieraan kielen oppimisen mallissa. Jotta kielen työstäminen johtaisi kielen sisäistämiseen, täytyy oppijan sisäisten tietoverkkojen ja -rakenteiden ensin aktivoitua ja tietoa täytyy prosessoida. Näiden lisäksi tarvitaan vielä harjoitusta tiedon muistissa säilymiseen, tiedon pitämiseen helposti saatavilla ja tiedon automatisoitumiseen. Näin ollen taitaminen syntyy, kun harjoitellaan opittuja taitoja.

2.5 Kielitaito ja Eurooppalainen viitekehys

Kielitaito on määritelty eri aikakausina eri tavoin (Huhta & Takala 1999). Tällä hetkellä se, mitä määritellään kielitaidoksi, on aktiivisen muutos- ja kehittämistyön kohteena (Kantelinen 2006). Tässä luvussa perehdytään kahteen hyvin erilaiseen kielitaitomääritelmään. Toinen määritelmistä edustaa perinteistä ja suppeaa näkemystä kielitaidosta ja tässä tutkielmassa käytetään kyseisestä mallista nimitystä taitojen nelikenttä. Toinen kielitaitomääritelmä perustuu Eurooppalaisen viitekehyksen (2004) edustamaan laajaan ja moderniin kielitaitokuvaukseen. Lisäksi tässä luvussa käsitellään Eurooppalaista viitekehystä (2004) teoksena, sillä nykyinen suomalainen vieraiden kielten kouluopetus perustuu kyseisen teoksen kielitaitonäkemykseen.

Perinteinen taitojen nelikenttä korostaa kielitaidon rakennetta ja sen mukaan kielitaito on yhtenäinen kokonaisuus, jonka osia ovat lukeminen, kirjoittaminen, puhuminen ja kuunteleminen. Tässä vanhassa kielitaidon määritelmässä kieli on jaettu osiin opettamista ja arviointia varten. (Huhta & Takala 1999, 183.) Nämä kielen osa-alueet voidaan jakaa kahteen suurempaan kokonaisuuteen, joiden jakoperustana on viestinnän suunta. (EVK 2004, 92-101.) Kielen reseptiivisissä toiminnoissa on kyse kielen vastaanottamisesta ja niitä ovat kuunteleminen ja lukeminen. Puhuminen ja kirjoittaminen ovat puolestaan kielen produktiivisia toimintoja, joissa on kyse kielen tuottamisesta.

Vaikka taitojen nelikenttä on yksinkertaistettu malli kielitaidosta, sitä voidaan käyttää hyväksi oppikirjatutkimuksessa. Kielitaidon näkeminen osataidoista koostuvana kokonaisuutena on vaikuttanut tämän tutkielman tutkimustehtävän muotoilemiseen, sillä tutkielmassa perehdytään toiseen kielen reseptiiviseen toimintoon, kuuntelemiseen. Vieraiden kielten oppikirjojen sisältämät tehtävät voidaan luokitella taitojen nelikenttä -mallin mukaan neljään luokkaan: kuuntelemista, lukemista, kirjoittamista ja puhumista harjoittaviin tehtäviin. Kuitenkin on syytä muistaa, että kielitaidon osa-alueet eivät ole itsenäisiä, vaan ne ovat kiinteässä yhteydessä toisiinsa.

Eurooppalainen viitekehys

Eurooppalainen viitekehys: Kielten oppimisen, opettamisen ja arvioinnin yhteinen eurooppalainen viitekehys (2004) on käännetty suomeksi englanninkielisestä versiosta *Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment* ja se on asiakirja, joka tarjoaa Euroopan maille yhteisen pohjan kielten opettamiseen, oppimiseen ja kielitaidon arviointiin (EVK 2004, 8.) Eurooppalainen viitekehys, joka on syntynyt yli 30 vuoden tutkimus- ja kehittämistyöntuloksena (Huttunen & Takala 2004), on tarkoitettu käsikirjaksi kaikille kielten opetuksen ja oppimisen parissa työskenteleville (EVK 2004, 10). Viitekehys ei perustu mihinkään tiettyyn oppimisteoriaan, sillä tällä hetkellä ei ole olemassa riittävän vahvaa tutkimukseen perustuvaa yksimielisyyttä siitä, kuinka kielenoppijat oppivat kieltä (EVK 2004, 193). Tämä näkyy myös tämän tutkielman luvussa 2.4, jossa esitellään kaksi erilaista mallia vieraan kielen oppimisesta.

Eurooppalainen viitekehys on laadittu toteuttamaan Euroopan neuvoston kielipolitiikkaa, jonka perimmäisenä tavoitteena on tukea ja edistää Euroopan monikielisyyttä ja -kulttuurisuutta (EVK 2004, 20). Viitekehyksen keskeisenä tavoitteena on tukea ja vahvistaa monikielisyyttä niin yksilöllisellä kuin yhteisölliselläkin tasolla. Käytännössä tämä tarkoittaa sitä, että yksilöä kannustetaan arvostamaan kaikkea kielitaitoa, sekä luonnollisessa ympäristössä omaksuttua että kouluopetuksessa opittua kielitaitoa (ks. myös luku 2.2). (Salo 2007, 20.) Puhuttaessa yksilön monikielisyydestä käytetään Viitekehyksessä (2004, 23) käsitettä plurilingvaalisuus, kun taas multilingvaalisuus viittaa yhteisölliseen monikielisyyteen. Plurilingvaalisuus sisältää sen, että yksilön kokemus kielestä laajenee kotikielestä koko yhteiskunnan kieleen ja sitä kautta aina edelleen muiden kansojen kieliin, joita yksilö oppii koulussa tai omaksuu luonnollisessa kielenkäyttöympäristössä. Opitut tai omaksutut kielet kulttuurit eivät tallennu yksilön mielessä erillisiin osastoihin, vaan niistä rakentuu yksilön kielellinen viestintätaito, toisin sanoen hänen kommunikatiivinen kompetenssinsa. Ruotsin kielen kuuntelun näkökulmasta plurilingvaalisuus tarkoittaa sitä, että

kielenoppijan ruotsin kielen kuullunymmärtämistaito on yhteydessä hänen muiden kielten kuullunymmärtämistaitoon, mukaan lukien äidinkielen. Kaikkonen (2004, 21) toteaakin, että vieras kieli suhteutetaan aina äidinkieleen, mikä näkyy eri tavoin vieraassa kielessä.

Eurooppalainen viitekehys ei ole normi, joka sanelee mitä ja miten kielenopetuksessa tulee opettaa, vaan se toimii nimensä mukaisesti viitekehyksenä. Viitekehyksen tarkoituksena on herättää kysymyksiä, joiden pohtiminen vie kielen opetusta, oppimista ja arviointia eteenpäin paikallisella tasolla (EVK 2004, 10). Viitekehys (2004, 19) kuvaa niitä tietoja ja taitoja, joita kielenoppijan tulisi oppia pystyäkseen viestimään vieraalla kielellä. Lisäksi teoksessa kuvataan kielitaidon tasot, joilla voidaan arvioida kielenoppijan vieraan kielen osaamista. Kielitaidon kuvausasteikko, johon palataan vielä tämän tutkielman luvussa 5.1, on perustana nykyisessä opetussuunnitelmassa (Opetushallitus 2004) olevalle oppilaan kielitaidon arviointiasteikolle. Kielitaitokuvauksesta käy ilmi, että kielen käyttö ja oppiminen liitetään toimintaan sosiaalisessa kontekstissa (EVK 2004, 139). Tämä näkemys on yhdenmukainen kielikasvatuksen taustalla vaikuttavan sosiokonstruktivistisen oppimiskäsityksen (Kaikkonen & Kohonen 2000) sekä Takalan (1998) kielitaitomääritelmän kanssa, joita on käsitelty tarkemmin tämän tutkielman luvussa 2.5.

Kaikkosen (2000; 2004) ja Salon (2006; 2007) mukaan opettajan käsitykset kielen olemuksesta ja kielenopetuksen tavoitteista vaikuttavat suoraan opetukseen (ks. luku 2.3). Salon (2006, 238) mukaan tulevan kielenopettajan on helppo jäsentää omaa ihmiskäsitystään ja oppimiskäsitystään opintojen aikana tai sen jälkeen kirjallisuuden pohjalta. Sen sijaan kielikäsityksen jäsentämisen avuksi on vaikeaa löytää kirjallisuutta. Kuitenkin Salo (2007, 20) esittää, että opettaja voi jäsentää kielikäsitystään Viitekehyksen (2004) perusteella. Huttusen (2000, 79-80) mukaan Eurooppalaisen viitekehyksen kielitaidon kuvausasteikot perustuvat näkemykseen kielen oppimisesta läpi koko elämän. Koska kielen oppiminen nähdään prosessina, on siitä seurauksena entistä tiedostetumman systemaattisuuden edellyttäminen opetuksen suunnittelussa, toteuttamisessa ja arvioinnissa. Salon (2007, 20) mukaan opettajan kielikäsityksen jäsentyminen näkyy opetuksessa lisääntyneenä systemaattisuutena. Viitekehys tarjoaa kieltenopettajille välineitä työn jäsentämiseen ja sitä kautta ammattitaidon kehittämiseen ja vahvistamiseen. Kielikäsityksen jäsentäminen Viitekehyksen avulla on kuitenkin ongelmallista, sillä Viitekehyksen tarjoama käsitys kielitaidosta on kompleksinen. Huttunen ja Takala (2004, 340) toteavat, että Viitekehys ei ole helppolukuinen asiakirja, sillä se edellyttää lukijaltaan syvällistä perehtymistä ja harkitsevaa soveltamista. Myös Harjanne (2006, 16) toteaa Viitekehyksessä tarjottavan kielitaitonäkemyksen vaikeasti hahmotettavaksi sen laajojen tieto- ja taitokomponenttien monisäikeisyyden ja osittaisen päällekkäisyyden takia.

Eurooppalaisen viitekehyksen kielitaitokuvaus

Seuraavassa kuvataan Eurooppalaisen viitekehyksen (2004) edustama kielitaitonäkemys. Eurooppalainen viitekehys (2004, 28) tarjoaa hyvin laajan näkökulman kielen käyttöön ja oppimiseen, koska sen tarkoituksena on luoda kattava ja johdonmukainen viitekehys kielten oppimiselle, opettamiselle ja arvioinnille. Sen lähestymistapa kielten opiskeluun ja -oppimiseen on toiminnallinen. Kielenkäyttäjät ja -oppijat nähdään ensi sijassa sosiaalisina toimijoina. Tämä tarkoittaa sitä, että kielenkäyttäjillä ja -oppijoilla katsotaan yhteiskunnan jäseninä olevan tietyissä olosuhteissa, tietyssä ympäristössä ja tietyllä toimialalla suoritettavia tehtäviä, jotka eivät pelkästään ole kielellisiä. Lisäksi toiminnallinen lähestymistapa huomioi ihmisen kognitiiviset, emotionaaliset ja tahtotoimintaan kuuluvat voimavarat sekä sen erityiskykyjen kirjon, jota yksilö sosiaalisena toimijana soveltaa. Toisin sanoen kielen käyttö on erilaisten tehtävien suorittamista kielen avulla (Salo 2007, 20).

Eurooppalaisessa viitekehyksessä (2004, 28) kuvaillaan kielen käyttöä ja oppimista seuraavasti:

> Kielen käyttäminen, mukaan lukien kielen oppiminen, on yksi inhimillisen toiminnan muoto. Ihmiset kehittävät yksilöinä ja erilaisten ryhmien jäseninä koko joukon erilaisia *kompetensseja*. Näihin kompetensseihin kuuluu sekä kaiken kielenkäytön taustalla olevia *yleisiä valmiuksia* että erityisesti *kielellisiä viestintätaitoja*. Ihmiset käyttävät näitä kompetenssejaan, silloin kun he erilaisissa *konteksteissa*, erilaisten *olosuhteiden ja rajoitusten* alaisina osallistuvat *kielellisiin toimintoihin* erilaisten kielellisten *prosessien* välityksellä. Näiden toimintojen avulla he vastaanottavat ja/tai tuottavat *tekstejä*, jotka liittyvät eri *elämänalueille* kuuluviin *aihepiireihin ja teemoihin*. Tällöin he ottavat käyttöön niitä *strategioita*, jotka suoritettavien *tehtävien* kannalta tuntuvat tarkoituksenmukaisimmilta. Näiden toimintojen tietoinen tarkkailu eli monitorointi vahvistaa tai kehittää kielenkäyttäjien kykyjä ja taitoja.

Lainauksen kursivoidut sanat avautuvat, kun tarkastellaan yksityiskohtaisemmin Eurooppalaisen viitekehyksen (2004, 30-37, 146-181) kielitaitonäkemystä, jonka mukaan kielitaito muodostuu kahdesta pääkomponentista: yleisistä valmiuksista, jotka eivät kiinteästi kuulu kieleen ja kielellisestä viestintätaidosta eli kommunikatiivisesta kompetenssista:

1. Yleiset valmiudet
   1.1 Deklaratiivinen tieto
      1.1.1 Yleistieto
      1.1.2 Sosiokulttuurinen tieto
      1.1.3 Kulttuurienvälinen tietoisuus
   1.2 Taidot ja taitotieto
      1.2.1 Käytännön taidot ja taitotieto
      1.2.2 Kulttuurienväliset taidot ja taitotieto
   1.3 Elämänhallintataidot
   1.4 Oppimiskyky
      1.4.1 Kieli- ja viestintätietoisuus
      1.4.2 Yleinen foneettinen tietoisuus ja foneettiset taidot
      1.4.3 Opiskelutaidot
      1.4.4 Heuristiset taidot
2. Kielellinen viestintätaito
   2.1 Kielelliset tiedot ja taidot
      2.1.1 Sanastolliset tiedot ja taidot
      2.1.2 Kieliopilliset tiedot ja taidot
      2.1.3 Semanttiset tiedot ja taidot
      2.1.4 Fonologiset tiedot ja taidot
      2.1.5 Oikeinkirjoitustaito
      2.1.6 Kirjoituksen ääneenlukutaito
   2.2 Sosiolingvistiset tiedot ja taidot
      2.2.1 Sosiaalisten suhteiden kielellinen osoittaminen
      2.2.2 Kohteliaisuussäännöt
      2.2.3 Kansanviisauden ilmaukset
      2.2.4 Rekisterien erot
      2.2.5 Kielimuodon vaihtelu
   2.3 Pragmaattiset tiedot ja taidot
      2.3.1 Diskurssikompetenssi
      2.3.2 Funktionaalinen kompetenssi

Yleiset valmiudet koostuvat neljästä pääkomponentista: deklaratiivisesta tiedosta, taidosta ja taitotiedosta, elämänhallintataidoista sekä oppimiskyvystä (EVK 2004, 30-33; 146-155). Deklaratiivisella tiedolla tarkoitetaan yleistietoa eli tietoa, jonka kielenoppija on hankkinut kokemuksen kautta sekä tietoa, joka on muodostunut kielenoppijalle muodollisen opiskelun kautta (EVK 2004, 30). Yleistiedon lisäksi deklaratiivinen tieto sisältää sosiokulttuurisen tiedon ja kulttuurienvälisen tietoisuuden. Sosiokulttuurinen tieto tarkoittaa tietoa opiskeltavaa kieltä edustavan yhteisön arkielämästä, elinolosuhteista, ihmisten välisistä suhteista, arvoista, uskomuksista, asenteista, ruumiinkielestä ja rituaalisesta käyttäytymisestä. Kulttuurienvälinen tietoisuus puolestaan tarkoittaa kielenoppijan oman kulttuurin ja kohdekulttuurin välisten yhtäläisyyksien ja erojen tuntemista, tiedostamista ja ymmärtämistä. Lisäksi kulttuurienvälinen tietoisuus sisältää tietoisuuden kulttuurien paikallisista ja sosiaalisista vaihteluista sekä tietoisuus kulttuurien laajemmasta kirjosta, mikä auttaa kielenoppijaa sijoittamaan oman ja kohdekulttuurin oikeaan yhteyteen. (EVK 2004, 147-149.)

Taidot ja taitotieto viittaavat käytännön taitoihin ja taitotietoon sekä kulttuurienvälisiin taitoihin ja taitotietoon. Käytännön taitoa ja taitotietoa kielenoppija tarvitsee pystyäkseen

viestimään tehokkaasti eri kielenkäytön alueilla, jotka liittyvät esimerkiksi arkielämään, ammattiin ja vapaa-aikaan. Kulttuurienvälisillä taidoilla ja taitotiedolla tarkoitetaan tässä yhteydessä kielenoppijan kykyä suhteuttaa oma ja vieras kulttuuri toisiinsa sekä toimia välittäjänä oman ja vieraan kulttuurin välillä torjuen stereotypiat. Lisäksi kulttuurienväliset taidot ja tietotaito viittaavat kielenoppijan kykyyn tunnistaa ja käyttää erilaisia strategioita silloin, kun solmitaan suhteita vieraan kulttuurin edustajiin. (EVK 2004, 150-153.) Olennaista taidoissa ja taitotiedossa on se, että ne riippuvat enemmän kielenoppijan kyvystä kuin deklaratiivisesta tiedosta (EVK 2004, 31).

Elämänhallintataidoilla tarkoitetaan yksilöllisten ominaisuuksien, persoonallisuuden piirteiden ja asenteiden muodostamaa kokonaisuutta. Tähän kokonaisuuteen kuuluvat esimerkiksi käsitys itsestä ja muista sekä halukkuus sosiaaliseen vuorovaikutukseen. (EVK 2004, 31-32.)

Oppimiskyky käsittää kieli- ja viestintätietoisuuden, yleisen foneettisen tietoisuuden ja foneettiset taidot, opiskelutaidot sekä heuristiset taidot (EVK 2004, 153-155) ja se perustuu elämänhallintataitoihin, deklaratiiviseen tietoon ja taitoihin ja taitotieteen sekä erilaisiin valmiuksiin (EVK 2004, 32). Kieli- ja viestintätietoisuuteen sisältyy tietoa ja ymmärrystä niistä periaatteista, joiden mukaan kielet rakentuvat ja joiden mukaan niitä käytetään. Tämä mahdollistaa uusien kielellisten kokemusten sulautumisen aiempaan tietoon. (EVK 2004, 153.) Eurooppalaisen viitekehyksen (2004, 31) mukaan aiemman tiedon laatu, monipuolisuus ja rakenne vaikuttavat siihen, millaisena uusi tieto omaksutaan. Uutta tietoa ei vain lisätä aiempaan tietoon, vaan se muuttaa aiempaa tietoa ainakin osittain ja jäsentää sitä uudelleen. Eurooppalaisen viitekehyksen (2004, 153-155) mukaan yleinen foneettinen tietoisuus ja foneettiset taidot viittaavat kielenoppijan kykyyn käsitellä kohdekielen ääntei-tä. Opiskelutaidot viittaavat muun muassa kielenoppijan kykyyn käyttää tehokkaasti hyväksi opetustilanteiden luomia oppimismahdollisuuksia sekä tietoisuuteen omista vahvuuksista ja heikkouksista oppijana. Heuristiset taidot puolestaan viittaavat yleisesti ottaen kykyyn kohdata uutta ja hyödyntää sitä.

Kielellinen viestintätaito eli kommunikatiivinen kompetenssi on toinen kielitaidon pääkomponentti yleisten valmiuksien ohella. Kielellinen viestintätaito sisältää kolme kompetenssia: kielellisen, sosiolingvistisen ja pragmaattisen kompetenssin. (EVK 2004, 33, 155-181.) Kielellinen kompetenssi muodostuu puolestaan kuudesta osa-alueesta, jotka ovat sanastolliset, kieliopilliset, semanttiset ja fonologiset tiedot ja taidot, oikeinkirjoitustaito sekä kirjoituksen ääneenlukutaito. Sanastolliset tiedot ja taidot viittaavat kielen sanaston ja kieliopin elementeistä muodostuvat sanavaraston tuntemukseen ja kykyyn käyttää sitä.

Kieliopilliset tiedot ja taidot viittaavat puolestaan kielen kieliopillisten keinojen tuntemukseen ja kykyyn käyttää niitä. Semanttiset tiedot ja taidot tarkoittavat kielenoppijan kykyä tiedostaa ja hallita merkitysrakenteita. Fonologiset tiedot ja taidot viittaavat esimerkiksi tietoihin ja taitoihin havaita ja tuottaa kielen äänteitä ja lauseen prosodiaa. Oikeinkirjoitustaito tarkoittaa niiden symbolien tuntemusta, joista tekstit koostuvat ja taidon havaita ja tuottaa kyseisiä symboleja. Kirjoituksen ääneenlukutaito tarkoittaa kielenoppijan kykyä ääntää oikein kirjoitettua kieltä. (EVK 2004, 155-167.)

Sosiolingvistinen kompetenssi tarkoittaa niitä tietoja ja taitoja, joita tarvitaan yhteisön kielenkäytössä (EVK 2004, 33, 168). Sosiolingvistiset tiedot ja taidot käsittävät sosiaalisten suhteiden kielellisen osoittamisen, kohteliaisuussäännöt, kansanviisauden ilmaukset, rekisterien erot sekä kielimuodon vaihtelut. Sosiaalisten suhteiden kielellinen osoittaminen viittaa tervehdysten, puhuttelumuotojen ja voimasanojen käyttöön ja valintaan sekä puheenvuorojen vaihtumissääntöihin. Kohteliaisuussäännöt viittaavat puolestaan kohteliaan käytöksen normeihin, jotka ovat kulttuurisidonnaisia. Kansanviisauden ilmaukset sisältävät ja vahvistavat asenteita ja niihin lasketaan kuuluvaksi esimerkiksi idiomit, sananlaskut ja tutut sitaatit. Rekisterien erot viittaavat systemaattisiin eroihin, joita esiintyy eri konteksteissa käytettävien kielimuotojen välillä. Kielimuotojen vaihtelu tarkoittaa kielenoppijan kykyä tunnistaa kielimuotojen vaihtelua, joka perustuu kohdekielen kielenkäyttäjien taustaan liittyviin tekijöihin. Tällaisia tekijöitä voivat olla sosiaaliluokka, murre, kansallinen, etninen ja ammatillinen tausta.

Pragmaattinen kompetenssi koostuu diskurssi- ja funktionaalisesta kompetenssista (EVK 2004, 173-181) ja sen tehtävänä on säädellä kielellisten voimavarojen käyttöä tiettyihin tarkoituksiin, puheakteihin (EVK 2004, 34). Diskurssikompetenssi tarkoittaa kielenoppijan kykyä järjestää peräkkäiset lauseet johdonmukaisesti eteneväksi tekstijaksoksi. Funktionaalinen kompetenssi liittyy puolestaan kielenoppijan tietoon ja kykyyn käyttää kieltä viestinnässä funktionaalisiin tarkoituksiin. Kielen mikrofunktioita ovat esimerkiksi asiatietojen ilmoittaminen ja pyytäminen, asenteiden ilmaiseminen ja tunnistaminen sekä suostuttelu, kun taas kielen makrofunktioihin kuuluvat erilaiset tekstilajit, kuten kuvaus, kertomus ja argumentointi. (EVK 2004, 173-181.)

Yleisten valmiuksien ja kielellisen viestintätaidon lisäksi strategiat vaikuttavat yksilön kaikkien kompetenssien vuorovaikutuksessa. Niitä kielenoppija tarvitsee opiskellessaan ja oppiakseen. Kielenoppija käyttää strategioita pyrkiessään osallistumaan viestintään kunkin kielenkäyttötilanteen vaatimalla tavalla. (Harjanne 2006, 20.)

Yksinkertaistaen voidaan sanoa, että nykyään vieraan kielen hallinnalla tarkoitetaan sellaista taitoa, että kielenoppija ymmärtää ja osaa käyttää kieltä riittävän tarkasti, sujuvasti ja tilanteeseen sopivasti ja siten, että se täyttää kielenoppijan tarpeet viestiä (Takala 1998, 14) ja kyseinen kielitaidon määritelmä on tämän tutkielman lähtökohtana. Tähän määritelmään nojaten voidaan kuitenkin kysyä, mitä tarkoittaa riittävän tarkka, sujuva kielen käyttäminen ja ymmärtäminen. Kysymykseen on kuitenkin mahdotonta vastata yksiselitteisesti, jos kielitaito nähdään kontekstisidonnaisena ilmiönä. Tällöin kielen käytön ja ymmärtämisen tarkkuus ja sujuvuus määritellään kontekstista, kielenkäyttötilanteesta käsin ja koska tilanteet vaihtelevat, vaihtelevat myös määritelmät kielen käytön ja ymmärtämisen tarkkuudesta ja sujuvuudesta. Huhdan ja Takalan (1999, 188) mukaan uusimmille kielitaidon määritelmille onkin yhteistä sosiolingvistisen puolen korostuminen, jolla viitataan taitoon käyttää kieltä tilanteeseen sopivalla tavalla.

3 KUULLUN YMMÄRTÄMINEN JA OPPIKIRJOJEN KUUNTELUTEHTÄVÄT

Tämän pääluvun tarkoituksena on tarkastella kuuntelua sekä prosessina että taitona. Luvun alussa tarkastellaan, mitä kuunteluprosessissa tapahtuu sekä esitellään kolme erilaista kuuntelun prosessointitapaa: bottom up-, top down - ja interaktiivinen prosessointitapa. Tämän jälkeen siirrytään käsittelemään kuullunymmärtämistaitoa, erityisesti sen kehittämistä vieraan kielen kouluopetuksessa. Luvun lopussa tarkastellaan vielä oppimateriaalin ja niihin sisältyvien pedagogisten tehtävien käyttöä vieraan kielen opetuksessa.

3.1 Kuunteluprosessi ja kuuntelun prosessointitavat

Koulussa vieraiden kielten opetuksessa käytettävät kuuntelutehtävät edellyttävät oppilaita kuuntelemista. Kuunteleminen (listening) voidaankin erottaa kuulemisesta (hearing). Kuuleminen on passiivinen prosessi, jossa yksilö ei kiinnitä huomiota kuulemaansa eikä näin ollen prosessoi sitä aktiivisesti. Kuunteleminen viittaa puolestaan aktiiviseen prosessiin, jossa yksilö tietoisesti kiinnittää huomionsa kuulemaansa. Se, kuuleeko vai kuunteleeko yksilö, riippuu yksilöstä itsestään. (Heikkilä 2002, 201-202.) Jotta ihminen keskittyy kuuntelemaan, tarvitaan siihen jokin syy eli motivaattori. Tässä tutkielmassa tarkastellaan kuuntelemista, jonka motivaattorina toimii oppiminen. Jos ihminen kuuntelee oppiakseen, on kuunteluprosessin tavoitteena pyrkimys ymmärtää kuulemansa viestin sisältö (Heikkilä 2002, 203). Vieraiden kielten opetuksessa käytetään kuuntelemisen motivaattorina erilaisia kysymyksiä, joihin oppilaan tulee vastata kuullun perusteella. Kysymyksiin vastaaminen edellyttää oppilaalta kuuntelemiseen keskittymistä.

Flowerdew'n ja Millerin (2006, 3) mukaan kuuntelemisen opettamista voidaan lähestyä monesta eri näkökulmasta sen mukaan, millaisen roolin kuunteleminen saa opetuksessa. Tässä tutkielmassa kuuntelemista lähestytään tehtäväorientoidusta näkökulmasta, jolle on tyypillistä se, että kuunteleminen yhdistyy erityyppisiin tehtäviin. Flowerdew ja Miller

(2006, 14) kuvailevat tehtäväorientoituneita kuuntelemistilanteita sellaisiksi, joissa kielenoppijan tulee keskittyä kuuntelemaan kuunneltava teksti ja tämän jälkeen toimittava kuullun perusteella, esimerkiksi piirrettävä kuva kuullusta tekstistä.

Kuuntelemiselle on tyypillistä se, että yksilö vastaanottaa ja prosessoi puhuttua kieliainesta, joka on yhden tai useamman puhujan tuottamaa (EVK 2004, 101). Puheen vastaanottaminen on reseptiivinen prosessi, jossa on neljä vaihetta. Vaiheet seuraavat toisiaan, mutta prosessin edetessä samoja vaiheita käydään läpi yhä uudestaan, koska tietoa päivitetään. Ensimmäisessä vaiheessa kuulija käsittelee fonologista tietoa (Flowerdew & Miller 2006, 30), mikä tarkoittaa sitä, että kuulijan auditiiviset foneettiset taidot aktivoituvat ja hän havaitsee kielen eli tunnistaa äänteitä ja sanoja (EVK 2004, 131-132). Toisessa vaiheessa kuulija käsittelee syntaktista tietoa, millä tarkoitetaan kuulijan tietoa siitä, miten sanoja voidaan yhdistää lauseiksi (Flowerdew & Miller 2006, 35). Tällöin kuulija luo merkityksen kuulemalleen puheelle kielellisten taitojensa avulla. Kolmannessa vaiheessa aktivoituvat kuulijan semanttiset taidot ja tällöin tarkoituksena on ymmärtää puheen sisältö. (EVK 2004, 131-132.) Semanttisia taitoja kuulija käyttää käsitellessään semanttista tietoa, jolla tarkoitetaan tietoa sanojen merkityksistä ja lauseessa olevien sanojen välisistä merkityksistä. Näiden lisäksi semanttinen tieto viittaa yksittäisten lauseiden välisiin merkityksiin. (Flowerdew & Miller 2006, 38.) Viimeisessä vaiheessa kuulija tulkitsee sanoman tietyssä kontekstissa kognitiivisten taitojensa avulla (EVK 2004, 131-132). Tällöin käsittelyssä on pragmaattinen tieto, jolla viitataan kielen merkitykseen ja käyttöön eri konteksteissa (Flowerdew & Miller 2006, 41).

Eri vaiheiden lisäksi kuunteluprosessissa voidaan erottaa toisistaan kolme tiedonprosessointitapaa: top down -, bottom up - ja interaktiivinen prosessointitapa. Näiden prosessointitapojen tunteminen auttaa ymmärtämään kuunteluprosessia ja siksi ne esitellään seuraavassa.

Bottom up -prosessointitapa

Bottom up –prosessointitapa on vanhin kuuntelun prosessoinnista kehitetty malli (Flowerdew & Miller 2006, 30) ja tieto siitä on saatu kolmen eri tieteenalan yhteistyöstä: psykolingvistiikan, muistitutkimuksen ja kommunikaatiotutkimuksen yhteistyöstä (Hedge 2000, 230). Bottom up -prosessointitapaa voidaan nimittää alhaalta ylös -prosessoinniksi, jossa korostuu itse puhesignaalista lähtevä prosessoiminen (Pihko 2000, 166).

Bottom up -prosessoinnissa kuulija käyttää tietojaan kielestä ja kykyään prosessoida akustisia signaaleja ymmärtääkseen puheen merkityksen (Hedge 2000, 230). Tämä tarkoittaa käytännössä puheen jakamista osiin eli yksittäisiin foneemeihin. Foneemit yhdistetään ensin sanoiksi ja tämän jälkeen sanat edelleen lausekkeiksi, lauseiksi ja virkkeiksi. (Flowerdew & Miller 2006, 24.) Kuulija siis käyttää hyväkseen niitä tietoja, jotka esiintyvät jo itse puheessa, saadakseen selville puheen merkityksen. (Hedge 2000, 230.)

Jakaessaan puhetta osiin kuulija käyttää kolmenlaisia vihjeitä. Ensinnäkin puheen merkityksen selville saamiseen vaikuttavat seuraavien asioiden tulkinta: merkittävien sanojen painotus, tauot ja niiden paikat, painollisten ja painottomien tavujen suhde toisiinsa, puheen tempo, artikulaatio ja nonverbaalinen viestintä. Nonverbaalinen viestintä pätee kuitenkin vain siinä tapauksessa, että kuulija ja puhuja kohtaavat toisensa. Toiseksi kuulija käyttää loogista päättelykykyään yhdistellessään kuulemiaan sanoja toisiinsa. Jos kuulija kuulee esimerkiksi radiosta sanoja sieltä täältä huonon kuuluvuuden vuoksi, hän osaa yhdistää sanat järkeväksi kokonaisuudeksi. Kolmanneksi kuulija odottaa kuulevansa asiat tietyssä järjestyksessä aiemman kokemuksensa perusteella. Käyttäessään näitä vihjeitä tulkitessaan puheen merkityksiä kuulija muodostaa ennakko-oletuksia siitä, mitä tulee kuulemaan. (Hedge 2000, 230-231.)

Top down -prosessointitapa

Top down -prosessointitavassa kuulija tuo kuuntelutilanteeseen aiempaa tietämystään (Flowerdew & Miller 2006, 25; Hedge 2000, 232; Tiittula 1992, 31). Kuulija päättelee viestin merkityksen kontekstuaalisten vihjeiden avulla ja muodostamalla yhteyksiä puheen sanoman ja ensisijaisen tiedon välille. Kontekstuaaliset vihjeet liittyvät kuuntelutilanteeseen ja niitä ovat esimerkiksi puhuja(t), tausta, aihepiiri, puheen tarkoitus ja tieto siitä, mitä puheessa on jo aiemmin sanottu. Ensisijainen tieto, jonka kuulija tuo mukanaan kuuntelutilanteeseen, vaikuttaa ratkaisevasti siihen, mitä hän ymmärtää puheesta. Ensisijaisella tiedolla tarkoitetaan semanttista tietoa, joka viittaa ihmisen muistissa oleviin sisäisiin malleihin. On olemassa kahdenlaista semanttista tietoa: formaalista ja sisällöllistä. Formaalinen tieto viittaa tietoon, joka kuulijalla on puhetilanteiden rakenteesta. Esimerkiksi sanat ”olipa kerran” paljastavat sen, että kyseessä on tarina. Sisällöllinen tieto käsittää yleistiedon, sosiokulttuurisen tiedon sekä tiedon puheen aihepiiristä. Lisäksi on hyvä muistaa, että monien kuuntelutilanteiden sisältö on ennustettavissa, koska ne seuraavat tiettyjä rutiineja. (Hedge 2000, 232-233.) Kuullun ymmärtäminen siis paranee, kun kuunneltavan tekstin aihe ja rakenne ovat entuudestaan tuttuja kuulijalle (Flowerdew & Miller 2006, 26).

Interaktiivinen prosessointitapa

Bottom up - ja top down -prosessointityylit eivät ole toisensa poissulkevia, vaan ne voivat tapahtua samanaikaisesti, jolloin on kyse interaktiivisesta prosessointitavasta. Kuuntelutehtävät, jotka vaativat interaktiivista prosessointia, mahdollistavat yksilöllisen vaihtelun informaation prosessoinnissa. Jotkut yksilöt käyttävät enemmän top dow -prosessointitapaa, kun taas toiset käyttävät enemmän bottom up -prosessointitapaa. (Flowerdew & Miller 2006, 26-27.)

Kuullun prosessointitavasta riippumatta on huomioitava se, että kuunteleminen on aina valikoivaa ja osittaista, koska ihmisellä on rajallinen muisti. Lisäksi kuulijalta saattaa puuttua jotakin tarpeellista tietoa, minkä takia hän ei kykene määrittelemään puheen merkityksiä oikein tai viesti itsessään on epätäydellinen. Kuuntelutilanne on kuitenkin onnistunut, kun kuulija tekee järkevän tulkinnan puhujan aikeista. (Hedge 2000, 235.)

3.2 Kuullunymmärtämistaidon kehittäminen vieraan kielen kouluopetuksessa

Kuullun ymmärtäminen on kuulunut Suomessa vieraiden kielten opetukseen lähes 40 vuoden ajan. Aiemmin kuullun ymmärtäminen jäi opetuksessa taka-alalle painopisteen ollessa puhumisessa, kirjoittamisessa ja lukemisessa. Tämä johtui siitä, että kuullun ymmärtämistä pidettiin muita kielenhallinnan osa-alueita helpompana ja sen oppimisen oletettiin tapahtuvan muun kielitaidon oppimisen ohessa. Vasta 1980-luvulla käsitykset kuullun ymmärtämisen oppimisesta alkoivat muuttua, sillä tuolloin ryhdyttiin määrätietoisesti tutkimaan vieraskielisen puheen ymmärtämistä. Nykyään kuullun ymmärtämistä pidetään pioneeritaitona, joka tukee ja helpottaa muiden kielenhallinnan osataitojen, lukemisen, kirjoittamisen ja puhumisen kehittymistä. (Pihko 2000, 157; 2003a, 16.) Kielen opettamisen kannalta on erityistä huomioida, että puheen ymmärtämistä voi ja tulee opettaa kielenopetuksen kaikissa vaiheissa (Flowerdew & Miller 2006, 21; Pihko 2000, 157).

Kuullun ymmärtäminen on keskeinen osa kielenoppimisprosessia, sillä suuri osa kielellisestä ”inputista” tulee juuri kuunneltavassa muodossa sekä koululuokassa että vapaa-ajalla. Kuuntelemista voidaan pitää tärkeimpänä vieraan kielen oppimisen ja omaksumisen lähteensä varhaisessa kielenoppimisessa. Kun tarkastellaan kuuntelemisen ja puhumisen välistä suhdetta, voidaan huomata, että kuunteleminen tukee puhetaitojen kehitystä. Toisaalta voidaan osoittaa, että puutteellinen kuuntelutaito on usein puheen tuottamisen ongelmien taustalla. Esimerkiksi jotta kielenoppija pystyy tuottamaan oikein vieraan

kielen äänteitä, täytyy hänen ensin oppia kuulemaan ne. Koska kuullun ymmärtäminen on kielenoppijalle tärkeä taito, vaikuttaa se myös oppijan kielelliseen itseluottamukseen. Hyvä kuullunymmärtämistaito vahvistaa kielenoppijan itseluottamusta, kun taas heikko kuullunymmärtämistaito saa oppijan tuntemaan itsensä epävarmaksi niin oppimistilanteissa kuin arkielämän viestintätilanteissa. (Pihko 2004c.)

Koulumaailmassa kuullun ymmärtämisellä viitataan erityisiin kuunteluharjoituksiin ja kuuntelutesteihin. Kuullun ymmärtäminen on vakiintunut didaktinen käsite, mutta usein käytetään myös laajempaa käsitettä puheen ymmärtäminen. (Pihko 2000, 157.) Luokkahuoneessa kuullunymmärtämistaitoa tarvitaan kuunneltaessa äänitteitä, joihin oppikirjojen kuuntelutehtävät liittyvät sekä arkisessa luokkaviestinnässä (Pihko 2004b). Oppikirjojen kuuntelutehtävät edustavat kuuntelutilannetta, jossa informaation välittämisprosessi on yksisuuntainen. Tällä viitataan siihen, että kuulijalla ei ole mahdollisuutta keskeyttää puhujaa. Tällaisiin kuuntelutilanteisiin lasketaan muun muassa äänitteiden ja videoiden kuunteleminen. Arkielämän viestintätilanteet edustavat kuitenkin erilaista kuuntelutilannetta, sillä niissä yksilöt ovat kasvotusten vuorovaikutuksessa keskenään. (Macaro 2005, 152.) Monissa tosielämän viestintätilanteissa kuulijan täytyy sen lisäksi, että hän ymmärtää viestin sisällön, myös osata reagoida puheeseen. Puheeseen reagoiminen vaatii kuulijalta kykyä tulkita ja arvioida puhujan tarkoitusperät ja oivaltaa, millaiseen lopputulokseen puhuja pyrkii. Kuunteleminen on enemmän kuin vain ymmärtämistä. Siinä vaikuttavat puhujan aikeet ja kuulijan tekemät tulkinnat, joiden välille saattaa muodostua aukkoja. (Hedge 2000, 235.) Keskustelut, jotka käydään opettajan ja oppilaan sekä oppilaan ja toisen oppilaan välillä, muistuttavat eniten arkielämän todellisia viestintätilanteita. Tästä syystä luonteva tapa kehittää oppilaiden kuullunymmärtämistaitoa on käyttää opiskeltavaa kieltä mahdollisimman paljon luokkatyöskentelyn kielenä. (Pihko 2004b.)

Tässä tutkielmassa kuullun ymmärtäminen käsitetään taidoksi, jota kouluopetuksessa harjoitellaan tavoitteellisesti. Puheen ymmärtäminen nähdään yläkäsitteenä, joka kattaa koulun kuullun ymmärtämisen lisäksi myös spontaaneihin arkielämän tilanteisiin liittyvän puheen ymmärtämisen. Tutkielmassa käytetään käsitettä kuullun ymmärtäminen, koska tutkimusaineisto muodostuu kahden ruotsin kielen oppikirjan kuuntelutehtävistä.

Arkielämässä kielenoppija on mukana erilaisissa vieraskielisissä viestintätilanteissa, jonka takia kielenoppijan kuullunymmärtämistaidon tulisi olla joustava ja monipuolinen. Joustavuudella tarkoitetaan sitä, että kielenoppija ymmärtää erilaisia vieraan kielen puhetapoja, jotka usein poikkeavat merkittävästi siitä huolitellusta ja selvästä kielestä, jota koulussa käytetään. Arkielämässä keskustelukumppanit ovat usein ei-äidinkielisiä puhujia ja toisaal-

ta äidinkielisetkin puhujat puhuvat harvoin sitä standardikieltä, jota koulussa opetetaan. Kielenoppijan kuullunymmärtämistaidon tulisi olla myös monipuolinen. Tällä viitataan siihen, että kuuntelun tarkoitus vaihtelee tilanteen mukaan. (Pihko 2000, 159; 2003a, 16.) Ensinnäkin kuuntelemisen tarkoituksena voi olla yleiskäsityksen muodostaminen, jolloin kuulija pyrkii ymmärtämään viestin keskeisen sisällön. Toiseksi kuuntelemisen tarkoituksena voi olla jonkin tietyn informaation selville saaminen, jolloin puhutaan valikoivasta ymmärtämisestä. Kolmanneksi kuuntelemisen tavoitteena voi olla yksityiskohtainen ymmärtäminen, joka vaatii tarkkaa kuuntelemista, sillä silloin kuulijan on ymmärrettävä useimmat kuulemansa asiat. Lisäksi kuuntelemisen tarkoituksena voi olla ymmärtäminen johtopäätösten tekemistä varten. (EVK 2004, 101.)

Pihko (1997) on tutkinut, miten suomalaiset lukiolaiset ymmärtävät eri tavalla puhuttua englantia. Tutkimuksessa keskityttiin puheen ääntämisasun ymmärrettävyyteen siten, että samasta kuullunymmärtämistestistä valmistettiin yhdeksän eri puhujan lukemaa versiota. Näin ollen jokainen puhuja edusti eri englannin puhevarianttia. (Pihko 1997, 231). Tutkimuksen mukaan lukiolaiset ymmärtävät kymmenenvuotisen englannin opiskelun perusteella hyvin sekä Britannian että Amerikan englantia. Muut englannin variantit sen sijaan aiheuttavat opiskelijoille enemmän tai vähemmän ymmärtämisvaikeuksia. (Pihko 1997, 239.) Tutkimuksessa selvitettiin myös sitä, miten oppilaat suhtautuvat erilaisiin englannin puhetapoihin. Tutkimustulosten mukaan lukiolaiset suhtautuvat myönteisimmin äidinkielisiin puhevariantteihin, kun taas ei-äidinkielisiä variantteja pidetään kummallisina ja niihin suhtaudutaan väheksyen. (Pihko 1997, 235.) Kuitenkin Suomessa englannin kielen opetuksen tavoitteena on valmistaa opiskelijoita kansainväliseen viestintään, joka sisältää vaatimuksen erilaisten englannin varianttien ymmärtämisestä (Pihko 1997, 239). Tutkimustuloksien perusteella Pihko (1997, 240) toteaakin, että Suomessa tarvitaan kuullun ymmärtämisen opetuksen rikastuttamista, joka käytännössä tarkoittaa sitä, että oppilaille tulee tarjota entistä enemmän tietoa kielen variaatiosta ja toisaalta oppilailta on opetettava ymmärtämään kielen erilaisia puhetapoja.

Pihkon (2000, 165) mukaan kielenoppija tarvitsee arkielämän moninaisissa viestintätilanteissa monipuolista ja joustavaa vieraan kielen puheen ymmärtämistaitoa. Monipuolisella kuunteluopetuksella tarkoitetaan sitä, että opetuksessa käytetään vaihtelevasti erityyppisiä kuuntelutehtäviä, jolloin oppilas joutuu käsittelemään kuulemaansa puhetta eri tavoin eli monipuolisesti. Kielellisen informaation tulkinta tapahtuu kahta kautta, ylhäältä alaspäin (top-down) ja alhaalta ylöspäin (bottom-up) (Tiittula 1992, 31) ja tämän perusteella vieraiden kielten opetuksessa tarvitaan siis kahdenlaisia kuuntelutehtäviä. Tarvitaan kuuntelutehtäviä, joissa korostuu aikaisempia tietovarastoja hyödyntävä, tulkitseva ja ennakoiva

prosessoiminen eli top down -prosessointitapa sekä kuuntelutehtäviä, joissa korostuu itse puhesignaalista lähtevä prosessoiminen eli bottom up -prosessointitapa. Näiden prosessointitapojen tulisi olla joustavassa tasapainosuhteessa ja täydentää toisiaan kuuntelutilanteen vaatimusten mukaisesti. Monipuolinen kuunteluopetus edesauttaa joustavan kuullunymmärtämistaidon kehittymistä, sillä sujuvaan kuuntelemiseen eli joustavaan prosessointitapojen tasapainoon pääseminen vieraassa kielessä vaatii monipuolista harjoittelua käytäntöä vastaavissa tilanteissa. (Pihko 2000, 166.)

3.3 Oppikirjojen kuuntelutehtävät kuullunymmärtämistaidon kehittäjinä

Kun vieraan kielen kouluopetuksen tavoitteena on oppilaiden kuullunymmärtämistaidon kehittäminen, käytetään apuna usein oppikirjoissa olevia kuuntelutehtäviä. Tästä syystä seuraavassa tarkastellaan yleisesti opetuksessa käytettävää oppimateriaalia ja tämän jälkeen siirrytään tarkastelemaan pedagogisia tehtäviä, jotka muodostavat vieraan kielen kuunteluopetuksen kulmakiven.

3.3.1 Oppimateriaali vieraan kielen opetuksessa

Kun kirjoitettua opetussuunnitelmaa muutetaan oppilaan kokemaksi opetussuunnitelmaksi, nousee oppimateriaali keskeiseen asemaan. Tutkimusten mukaan opettajat ovat varsin sidoksissa oppimateriaaleihin, toisin sanoen opetus tukeutuu hyvin pitkälti työ- ja oppikirjoihin, opetusmonisteisiin tai muuhun kirjalliseen aineistoon. Vielä 1980-luvulla Kouluhallitus tarkasti, että koulukirjat noudattivat valtakunnallista opetussuunnitelmaa, mutta sittemmin kontrollista on luovuttu. Nykyään oppimateriaalien tekijöiden omat tulkinnat valtakunnallisesta opetussuunnitelmasta vaikuttavat siihen, mitä asioita he oppikirjoihin sisällyttävät. (Uusikylä & Atjonen 2005, 166-167.) Myös Kaisa Alanen (2000, 191) toteaa, että oppikirjat ohjaavat opetusta entistä enemmän erityisesti ruotsin kielen kohdalla, mikä on seuraus ruotsin kielen tuntimäärien vähentämisestä lukiossa. Kaisa Alanen (2000) onkin tutkinut suullista viestintää kulttuurien välisen viestinnän näkökulmasta lukion ensimmäisen kurssin ruotsin kielen oppikirjoissa. Tutkimuksen mukaan ruotsin kielen oppikirjojen laadinnassa on huomioitu opiskelijat kohderyhmänä, mikä näkyy siinä, että oppikirjojen teksteissä keskitytään sellaisiin tilanteisiin, jotka kiinnostavat nuoria ja ovat lähellä nuorten kokemusmaailmaa. Tämä puolestaan heijastuu oppikirjoissa käytettyyn kieleen, joka on varsin epämuodollista ja tyyliltään vapaata. (Alanen, K. 2000, 201.)

Salo (2006) on tutkinut vieraiden kielten oppikirjoja sen suhteen, vastaavatko perusopetuksen englannin, saksan ja ruotsin kielen oppikirjojen kielikäsitykset Eurooppalaisessa viitekehyksessä (2004) ja perusopetuksen opetussuunnitelmassa (Opetushallitus 2004) esiteltyjä kielikäsityksiä. Salon (2006, 252) mukaan Eurooppalaisen viitekehyksen (2004) ja opetussuunnitelman (Opetushallitus 2004) kielikäsitykset ovat hyvin linjassa keskenään, mutta oppikirjojen edustamat kielikäsitykset eivät ole johdonmukaisesti linjassa kummankaan edellä mainitun teoksen kanssa. Yksi syy oppikirjojen kielikäsitysten kirjoon on pedagoginen. Kommunikatiivista kompetenssia eli sujuvaa ja tarkoituksenmukaista kielitaitoa (Julkunen 1998a, 18; 1998b, 17; 2002, 98-99) ei nimittäin voida saavuttaa huomioimatta kielioppia. Kuten myös Kaikkonen ja Kohonen (2000, 8) ovat todenneet viestinnällisen sujuvuuden kehittyminen edellyttää, että kielenoppija hallitsee kielen rakenteet. Funktionalismista ei ole iloa, jos puhekumppani ei ymmärrä kielenoppijan käyttämiä muotoja (Salo 2006, 252).

Lisäksi Salo (2006, 250) toteaa tutkimuksessaan, että tutkittujen oppikirjojen työkirjat huomioivat monipuolisesti kielitaidon eri osa-alueet eli jokaisessa työkirjassa on niin puhumiseen, kirjoittamiseen, lukemiseen ja kuuntelemiseen liittyviä tehtäviä. Kuitenkin ongelmaksi muodostuu se, että oppikirjoissa olevien tehtävien pedagoginen tavoite jää usein epäselväksi. Tämän tutkielman yhtenä tavoitteena on määritellä, millaisia pedagogisia tavoitteita tutkittavien ruotsin kielen oppikirjojen kuuntelutehtävillä on eli millaista kuuntelukäyttäytymistä niissä harjoitellaan.

Lopuksi Salo (2006, 252) kummastelee sitä, miksei vieraiden kielten oppikirjoissa hyödynnetä nykyistä enempää niitä tietoja ja taitoja, joita oppilailla ennestään muihin kieliin liittyen. Jos kouluopetuksessa pyrittäisiin määrätietoisesti hyväksikäyttämään muiden kielten yhteydessä opittuja tietoja ja taitoja, voitaisiin oppilaan kielenoppimisprosessia tukea entistä tehokkaammin. Tätä tukee Kaikkosen (2004, 21) näkemys, jonka mukaan jokainen opittu vieras kieli suhteutetaan omaan äidinkieleen.

Oppimateriaalin avulla voidaan siis tukea ja konkretisoida opetussuunnitelman toteuttamista käytännössä. Oppimateriaali voidaan määritellä oppiainesta sisältäväksi tietolähteeksi, josta esimerkkinä on oppikirja tai toiminnan kohteena olevaksi aineeksi, joksi esimerkiksi diat voidaan luokitella. Laajemman määritelmän mukaan oppimateriaali on materiaan kytkettyä oppiaineista, jonka tarkoituksena on välittyä oppilaille ja saada heissä aikaan sellaisia elämyksiä ja oppimiskokemuksia, joilla on affektiivisia vaikutuksia ja jotka muuttavat oppilaiden tietoja ja taitoja tavoitteiden mukaisiksi. Oppimateriaalit voidaan ryhmitellä sen mukaan, missä muodossa tieto esitetään. Esimerkkinä mainittakoon kaksi

ryhmää: kirjallinen oppimateriaali esimerkiksi oppi- ja kurssikirjat, työ- ja harjoituskirjat sekä auditiivinen oppimateriaali esimerkiksi äänitteet ja levyt. (Uusikylä & Atjonen 2005, 163-164.) Tässä tutkielmassa tutkitaan kirjallista ja auditiivista oppimateriaalia, sillä tutkimusaineistona on perusopetuksen kaksi ruotsin kielen oppikirjaa ja niihin liittyvät äänitteet.

3.3.2 Pedagogiset tehtävät

Oppikirjoihin sisällytettävien tehtävien valintaan vaikuttavat ne vaatimukset, jotka asetetaan kielenoppijan kielitaidolle sekä koulussa että koulun ulkopuolella. Karkeasti ottaen tehtävät voidaan jakaa todellisen elämän tehtäviin ja pedagogisiin tehtäviin. Pedagogiset tehtävät ovat koulun oppitunneilla tehtäviä tehtäviä ja ne eroavat todellisen elämän tehtävistä siinä, että niillä on vain epäsuora yhteys todellisen elämän tehtäviin ja oppijoiden tarpeisiin. Pedagogisissa tehtävissä harjoitellaan vierasta kieltä irti todellisista kielenkäyttötilanteista, kielenoppijat toimivat siis kuvitteellisessa tilanteessa. Opetustilanteen sosiaalisuus, vuorovaikutteisuus ja välittömyys ovat pedagogisten tehtävien perustana ja niiden tarkoituksena on kehittää kielenoppijan kielellistä viestintätaitoa. (EVK 2004, 217.) Toisaalta oppikirjojen sisältämät tehtävät voidaan myös jakaa kielitaidon nelikentän (ks. luku 2.5) mukaan kirjoittamista, puhumista, lukemista ja kuuntelemista harjoittaviin tehtäviin. Tässä tutkielmassa tutkitaan kahden perusopetukseen tarkoitetun ruotsin kielen oppikirjan kuuntelutehtäviä.

Kehitettäessä koulun vieraiden kielten opetukseen kuuluvan puheen ymmärtämisen opettamista tulee pohtia, missä määrin koulussa kehittyvä vieraan kielen puheen ymmärtämisen taso vastaa todellisten viestintätilanteiden vaatimuksia (Pihko 2000, 157). Parhaiten kielenoppijan puheen ymmärtäminen kehittyy tehtäessä kommunikatiivisia pedagogisia tehtäviä, joissa kielenoppijat eivät toimi kuvitteellisessa tilanteessa, vaan he osallistuvat mielekkääseen viestintään formaalissa oppimisympäristössä eli koulussa. Kommunikatiivisissa pedagogisissa tehtävissä kielenoppijat osallistuvat vuorovaikutukseen toisten ihmisten kanssa, kielen tuottamiseen, vastaanottamiseen tai viestin merkityksen välittämiseen tai näiden jonkinlaiseen yhdistelmään. (EVK 2004, 216.)

Kuuntelemiseen liittyvät kommunikatiiviset pedagogiset tehtävät ovat ymmärtämistehtäviä, joiden tavoitteena on ymmärtää kuultu puhe (EVK 2004, 226). Tehtävän suorittaminen on monimutkainen prosessi ja sen tekemiseen vaikuttavat kielenoppijat tiedot ja taidot, tehtävien olosuhteet ja rajoitukset sekä kielenoppijan valitsema strategia tehtävän suorittamiseen (EVK 2004, 218-219). Seuraavassa käsitellään tutkielman tutkimustehtävän kannal-

ta olennaisia kuuntelutehtävien suorittamiseen vaikuttavia tekijöitä, joita ovat tehtävän suorittamiseen annettava tuki, tekstin ominaisuudet ja edellytetty vastaustyyppi (EVK 2004, 226).

Tehtävän suorittamiseen annettavalla tuella voidaan vähentää tehtävän vaikeutta. Kuuntelua edeltävässä vaiheessa voidaan aktivoida oppijoiden aiemmat tiedot kuunneltavan puheen aiheesta. Selkeät, olennaiseen keskittyvät ja riittävät ohjeet vähentävät epäselvyyksiä tehtävän kulussa ja tavoitteissa. Lisäksi pienryhmätyöskentely vähentää tehtävän vaikeutta, koska tällöin työ jakaantuu koko ryhmälle ja näin hitaammatkin oppijat onnistuvat tehtävän suorittamisessa paremmin kuin yksin työskennellessään. (EVK 2004, 226.) Tässä tutkielmassa tutkitaan kahden perusopetuksen ruotsin oppikirjan kuuntelutehtäviä keskittyen erityisesti tehtävänantoihin.

Tekstin ominaisuudet vaikuttavat osaltaan tehtävän vaikeustasoon. Kielen monimutkaisuus vie tarkkaavaisuutta sisällöstä muotoon, mikä heikentää kuunneltavan tekstin sisällön ymmärtämistä. Lisäksi tekstin konkreettisuudella tai abstraktiudella on merkitystä sisällön ymmärtämisen kannalta. Tekstilajin tuttuus helpottaa sisällön ymmärtämistä. Tekstin ominaisuuksiin kuuluu myös diskurssi, jolla tarkoitetaan tekstin tai puheen johdonmukaisuutta ja sen rakenteen selkeyttä. Esimerkki tästä on asioiden esittäminen ajallisessa tapahtumisjärjestyksessä. Erityisesti kuuntelun haastavuutta lisää se, että kuultu informaatio on käsiteltävä reaaliajassa. Lisäksi puhenopeus, häly ja häiriöt kuuluvuudessa lisäävät ymmärtämisvaikeutta. Myös tekstin tai puheen pituus vaikuttaa tehtävän vaikeustasoon. Samasta aiheesta oleva pitkä teksti tai puhe on yleensä vaikeampi kuin lyhyt teksti tai puhe, koska se rasittaa enemmän muistia. Tekstin tai puheen aihe vaikuttaa siihen, miten motivoitunut oppija on tehtävän suorittamiseen. Mielenkiintoinen aihe todennäköisesti synnyttää vahvan motivaation kuuntelua kohtaan, mikä puolestaan auttaa häntä ponnistelemaan tekstin ymmärtämiseksi. (EVK 2004, 226-227.)

Tehtävän muotoilu riippuu siitä, onko sen tavoitteena kehittää oppijan ymmärtämistaitoa vai tarkistaa ymmärtäminen. Tehtävän vaikeustasoa voidaan muuttaa säätelemällä tehtävässä edellytettävää vastaustyyppiä. Ymmärtämistehtävä voi edellyttää kielenoppijalta yleistä, valikoivaa tai yksityiskohtaista ymmärtämistä tai ymmärtämistä, jonka tavoitteena on tehdä johtopäätöksiä kuullusta puheesta (EVK 2004, 101) (ks. luku 3.2). Tehtävä voi olla ratkaistavissa joko koko tekstin pohjalta tai tekstin osien pohjalta, jolloin se rasittaa vähemmän muistia. Vaadittava vastaus voi olla nonverbaalinen tai verbaalinen. Verbaalinen vastaus edellyttää suullista tai kirjallista vastausta. Myös vastaamiseen käytettävän ajan pituus vaikuttaa tehtävän vaikeuteen. (EVK 2004, 228.)

4 TUTKIELMAN TOTEUTTAMINEN

4.1 Tutkimusongelmat

Tutkielman tarkoituksena on selvittää, millaisia kuuntelutehtäviä on perusopetuksen ruotsin kielen oppikirjoissa *Färdiga, gå! - Text- och studiebok* ja *Klick 7 - Övningar*. Tähän tutkielman tutkimustehtävään vastataan kolmen alaongelman kautta. Ensimmäinen alaongelma on, minkä tyyppisiä kuuntelutehtäviä tutkittavissa oppikirjoissa on. Toinen alaongelma on, mitkä ovat tutkittavissa oppikirjoissa olevien kuuntelutehtävien pedagogiset tavoitteet, toisin sanoen, millaista kuuntelukäyttäytymistä kuuntelutehtävissä harjoitellaan. Kolmas alaongelma on, miten perusopetuksen opetussuunnitelmassa (Opetushallitus 2004) ruotsin kielen kuunteluopetukselle asetetut tavoitteet heijastuvat tutkittavien ruotsin kielen oppikirjojen kuuntelutehtävissä.

Seuraavassa tutkielman pääongelma ja siihen liittyvät alaongelmat:

1. Millaisia kuuntelutehtäviä on alakoulun A1-ruotsin oppikirjassa *Färdiga, gå! – Text- och studiebok* ja yläkoulun B1-ruotsin oppikirjassa *Klick 7 – Övningar*?

    1.1 Minkä tyyppisiä kuuntelutehtäviä tutkittavissa oppikirjoissa on?

    1.2 Mitkä ovat tutkittavissa oppikirjoissa olevien kuuntelutehtävien pedagogiset tavoitteet?

    1.3 Miten *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2004* ruotsin kielen kuuntelulle asetetut tavoitteet heijastuvat tutkittavien oppikirjojen kuuntelutehtävissä?

4.2 Tutkimusaineisto

Tutkielman tutkimusaineisto muodostui kahdesta perusopetuksen ruotsin kielen oppikirjasta sekä niihin liittyvistä äänitteistä:

A1-ruotsi:

Peltomäki, N. & Trygg-Kaipiainen, J. 2007. CD -äänite 1-2. Helsiki: Edita.

Peltomäki, N. & Trygg-Kaipiainen, J. 2005. Färdiga, gå! Text- och studiebok. Helsinki: Edita.

B1-ruotsi:

Ahokas, M., Ainoa, A., Alapudas, H., Kunttu, M., Nikunlassi, M. & Nordgren, A. 2007. Klick 7: Opettajan CD 1-2. Helsinki: WSOY.

Ahokas, M., Ainoa, A., Alapudas, H., Kunttu, M., Nikunlassi, M. & Nordgren, A. 2007. Klick 7: Övningar. Helsinki: WSOY.

Oppikirja *Färdiga gå! Text- och studiebok* on tarkoitettu alakoulun kolmannelta vuosiluokalta alkavaan A1-ruotsin opetukseen, mutta kyseistä oppikirjaa voidaan käyttää jo vuosiluokilla 1-2, jos ruotsin kielen opetus alkaa varhennettuna. Oppikirja *Klick 7 – Övningar* on puolestaan tarkoitettu yläkoulun seitsemänneltä vuosiluokalta alkavaan B1-ruotsin opetukseen. Luettavuuden helpottamiseksi käytetään tästä eteenpäin tutkittavista oppikirjoista nimityksiä *Färdiga, gå* ja *Klick 7*.

A1-ruotsin oppikirja *Färdiga, gå* valikoitui osaksi tämän tutkielman tutkimusaineistoa, koska halusin tutkia juuri alakoulun A1-ruotsin oppikirjoiksi tarkoitettuja ruotsin kielen oppikirjoja. Kuitenkaan tutkielman tekohetkellä ei ollut saatavilla muita alakoulun A1-ruotsin opetukseen tarkoitettuja oppikirjoja kuin *Färdiga, gå*. Koska halusin tutkimusaineiston kuitenkin muodostuvan useammasta kuin yhdestä ruotsin kielen oppikirjasta, päätin lähteä tekemään vertailevaa tutkimusta A1- ja B1-ruotsin opetuksen alkuvaiheessa käytettävistä kuuntelutehtävistä.

B1-ruotsin oppikirja *Klick 7* valikoitui osaksi tämän tutkielman tutkimusaineistoa kahdesta syystä. Ensinnäkin tutkielman tutkimusaineistoksi tarvittiin yläkoulun ruotsin oppikirja edustamaan B1-ruotsin opetuksessa käytettäviä kuuntelutehtäviä, jotta vertailu A1- ja B1-ruotsin opetuksessa käytettävien kuuntelutehtävien välillä olisi mahdollista. Toiseksi juuri

oppikirja *Klick 7* valikoitui tutkittavaksi yläkoulun ruotsin oppikirjaksi, koska sen mainostetaan toteuttavan valtakunnallista opetussuunnitelmaa (Opetushallitus 2004) sekä Eurooppalaisen viitekehyksen (2004) edustamia näkemyksiä kielen oppimisesta ja opettamisesta. Huomionarvoista tässä on se, että valtakunnallinen opetussuunnitelman (Opetushallitus 2004) nojaa vieraiden kielten opetuksen osalta juuri Eurooppalaisen viitekehyksen (2004) edustamaan kielitaitonäkemykseen.

4.3 Laadullinen tapaustutkimus

Tämä tutkielma edustaa kvalitatiivista eli laadullista tutkimusta. Laadullinen tutkimus on yläkäsite, jonka alle voidaan sijoittaa hyvin erilaisia tutkimuksia (Tuomi & Sarajärvi 2004, 7). Esimerkiksi sosiologiassa, psykologiassa ja kasvatustieteessä on omat laadullisen tutkimuksen traditionsa (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2004, 153). Laadullisen tutkimuksen moninaisuuteen ottaa kantaa myös Tesch (1992, 58-59), jonka mukaan metodologisessa kirjallisuudessa puhutaan joko laadullisen tutkimuksen eri suuntauksista, metodologisista ajattelutavoista tai tutkimuksellisista lähestymistavoista. Yhteistä näille kaikille on todellisen elämän kuvaaminen (Hirsjärvi ym. 2004, 152).

Todellisen elämän kuvaamiseen sisältyy ajatus todellisuuden moninaisuudesta. Tämä viittaa siihen, että todellisuutta ei voi mielivaltaisesti pilkkoa osiin, koska osilla on moninaisia suhteita toisiinsa. Laadullisessa tutkimuksessa on tästä syystä tavoitteena tutkia tutkimuskohdetta mahdollisimman kokonaisvaltaisesti. (Hirsjärvi ym. 2004, 152.) Tässä tutkielmassa todellisuutta voidaan verrata kielitaitoon, jonka nähdään muodostuvan neljästä kielenhallinnan osa-alueesta: kuuntelemisesta, lukemisesta, kirjoittamisesta ja puhumisesta (Huhta & Takala 1999, 183). Kuitenkaan näitä osa-alueita ei voida täysin erottaa toisistaan, koska ne muodostavat yhdessä toimivan kielitaidon. Näin ollen esimerkiksi tutkittaviin kuuntelutehtäviin liittyy usein kuuntelemisen lisäksi myös jonkin muun kielenhallinnan osa-alueen harjoittaminen. Laadulliselle tutkimukselle on tyypillistä myös arvosidonnaisuus. Tutkija ei voi täysin sanoutua irti arvolähtökohdista, sillä arvot muokkaavat sitä, mitä ja miten tutkija pyrkii ymmärtämään tutkimuskohdetta. (Hirsjärvi ym. 2004, 152.)

Tässä laadullisen tutkimuksen kenttään sijoittuvassa tutkielmassa käytettiin tutkimusstrategiana tapaustutkimusta. Tapaustutkimuksesta eli case-tutkimuksesta ei ole olemassa yksiselitteistä määritelmää, koska sitä voidaan tehdä monella eri tavalla (Saarela-Kinnunen & Eskola 2007, 185; Syrjälä & Numminen 1988, 6). Luonteenomaista tapaustutkimukselle on kuitenkin se, että yksittäisestä tapauksesta tai pienestä joukosta toisiinsa

suhteessa olevia tapauksia tuotetaan yksityiskohtaista, intensiivistä tietoa (Saarela-Kinnunen & Eskola 2007, 185). Tapaustutkimus ei ole menetelmä, vaan lähestymistapa todellisuuteen ja todellisuuden tutkimiseen, jossa tavoitteena on tutkittavan tapauksen kokonaisvaltainen ymmärtäminen (Saarela-Kinnunen & Eskola 2007, 194).

Useimpia tapaustutkimuksia voidaan luonnehtia viiden piirteen avulla. Ensinnäkin tapaustutkimukselle on tyypillistä holistisuus eli kokonaisvaltainen analyysi luonnollisesti ilmenevästä tapauksesta. Toisekseen tapaustutkimukseen liittyy kiinteästi kiinnostus sosiaalisia prosesseja kohtaan. Kolmanneksi tapaustutkimuksessa käytetään tyypillisesti useanlaisia aineistoja ja menetelmiä. Neljänneksi tyypillistä tapaustutkimukselle on aikaisemman tutkimuksen hyödyntäminen ja viidenneksi tapauksen ja kontekstin rajan hämäryys. (Laine, Bamberg & Jokinen 2007, 10.)

Menetelmällisessä kielenkäytössä tapauksella tarkoitetaan tutkimuksen kohdetta (Saarela-Kinnunen & Eskola 2007, 185-187), josta tietoa voidaan kerätä sekä kvalitatiivisin että kvantitatiivisin menetelmin (Järvinen & Järvinen 2004, 75). Tutkimuskohde voidaan valita siten, että se on esimerkiksi tyypillinen, kriittinen, ainutkertainen tai paljastava tapaus (Syrjälä & Numminen 1988, 19). Olennaista on se, että tutkija määrittelee tapauksen ja kertoo, millä kriteereillä tapaus on valittu (Saarela-Kinnunen & Eskola 2007, 188). Tässä tutkielmassa tutkittavia tapauksia oli kaksi, alakoulun A1-ruotsin oppikirja *Färdiga, gå* ja yläkoulun B1-ruotsin oppikirja *Klick 7*. Kyseisiä tapauksia tutkittiin yhden piirteen eli niissä esiintyvien kuuntelutehtävien osalta. Se, miksi edellä mainitut ruotsin oppikirjat valikoituivat tämän tutkielman tutkimusaineistoksi, perustellaan luvussa 4.2.

Tyypillisesti tapaustutkimus on kuvailevaa (Saarela-Kinnunen & Eskola 2007, 185; Soininen 1995, 82), mutta Järvinen ja Järvinen (2004, 75) toteavat, että se voi olla myös teoriaa testaavaa tai teoriaa luovaa. Tässä tutkielmassa tapaustutkimus on kuvailevaa, koska tutkielman tarkoituksena on selvittää, millaisia kuuntelutehtäviä sisältyy A1-ruotsin oppikirjaan *Färdiga, gå* ja B1-ruotsin oppikirjaan *Klick 7*. Tapaustutkimuksessa tapauksen kokonaisvaltainen ymmärtäminen on tärkeämpää kuin tutkimustuloksien yleistäminen (Syrjälä & Numminen 1988, 175). Tässä tutkielmassa saadut tulokset eivät ole yleistettävissä muihin perusopetuksen ruotsin kielen oppikirjoihin. Kuitenkin tutkielmassa muodostettua kuuntelutehtävien luokittelumallia voidaan testata muilla perusopetuksen ruotsin kielen oppikirjoilla tai ylipäätään vieraiden kielten oppikirjoilla ja näin ollen täsmentää tässä tutkielmassa saatua mallia.

4.4 Tutkimusaineiston analyysi

Kvalitatiivisen aineiston analyysiin on olemassa vain vähän vakiintuneita ja yleisesti hyväksyttyjä sääntöjä (Bryman 2001, 388). Harvoin kuitenkaan laadullisessa tutkimuksessa käytetään vain yhtä analyysitapaa (Eskola & Suoranta 2000, 161). Tässä tutkielmassa käytettiin tutkimusaineiston analyysimenetelmänä sisällönanalyysia. Krippendorff (1980, 21) määrittelee sisällönanalyysin tutkimusmenetelmäksi, jolla saadaan toistettavia ja valideja tutkimustuloksia tiettyyn kontekstiin liittyvästä tiedosta. Neuendorfin (2002, 10-25) määritelmä sisällönanalyysista perustuu puolestaan kuuteen sisällönanalyysille tyypilliseen piirteeseen. Ensinnäkin sisällönanalyysi on tieteellinen metodi ja toisekseen sisällönanalyysissa erotetaan toisistaan tiedonkeruun yksikkö ja analyysiyksikkö. Kolmanneksi sisällönanalyysissa voidaan kvalitatiivisten menetelmien lisäksi käyttää kvantitatiivisia menetelmiä, neljänneksi sisällönanalyysin tarkoituksena on kuvata tutkimusaineistoa tiivistetyssä muodossa. Viidenneksi sisällönanalyysille on tyypillistä, että se sopii käytettäväksi kaikissa konteksteissa ja kuudenneksi sisällönanalyysin avulla voidaan kuvata hyvin erilaisia dokumentteja.

Tuomen ja Sarajärven (2004) kuvaus sisällönanalyysista on linjassa Neuendorfin (2002) kuvauksen kanssa. Tuomen ja Sarajärven (2004, 93) mukaan sisällönanalyysi voidaan käsittää yksittäisenä metodina tai väljänä teoreettisena viitekehyksenä, joka voidaan liittää erilaisiin analyysikokonaisuuksiin. Näin ollen sisällönanalyysin avulla voidaan tehdä monenlaista tutkimusta. Useimmat laadullisen tutkimuksen analyysimenetelmät perustuvatkin periaatteessa sisällönanalyysiin silloin, kun sisällönanalyysilla tarkoitetaan kirjoitettujen, kuultujen tai nähtyjen sisältöjen analyysia väljänä teoreettisena viitekehyksenä. Sisällönanalyysille on ominaista aineiston luokittelu ja myös tilastollinen käsittely, jos halutaan kuvata aineistoa määrällisesti (Anttila 2000, 255). Sisällönanalyysin tarkoituksena on kuvata tutkittavaa ilmiötä tiivistetyssä ja yleisessä muodossa (Tuomi & Sarajärvi 2004, 105).

Sisällönanalyysi on yläkäsite sekä sisällön erittelylle että sisällönanalyysille. Sisällön erittelyllä tarkoitetaan dokumenttien analyysia, jossa käytetään kvantitatiivisia menetelmiä dokumenttien sisällön analysoinnissa. Sisällönanalyysissa on puolestaan kyse dokumenttien sisällön kuvaamista sanallisesti. (Tuomi & Sarajärvi 2004, 107.) Bauerin (2000, 132) mukaan sisällönanalyysille on tyypillistä, että siinä käytetään sekä kvantitatiivisia että kvalitatiivisia menetelmiä. Tuomi ja Sarajärvi (2004, 109) eivät kuitenkaan pidä tarpeellisena jakoa sisällön erittelyyn ja sisällönanalyysiin. Tässä tutkielmassa sisällön erittelyä ja sisällönanalyysia käsitellään erikseen, koska toisessa on kyse tutkimusaineiston kuvaamisesta kvantitatiivisin menetelmin ja toisessa tutkimusaineiston kuvaaminen tapahtuu kvalitatiivi-

sin menetelmin. Tästä huolimatta kvalitatiiviset ja kvantitatiiviset menetelmät nähdään tässä tutkielmassa toisiaan täydentävinä lähestymistapoina, joita voidaan käyttää samassa tutkimuksessa rinnakkain (ks. Hirsjärvi ym. 2004, 127-128).

Sisällön erittelyä käytettiin tässä tutkielmassa, kun muodostettiin kokonaiskuvaa tutkimusaineistosta ja kun määriteltiin, minkä tyyppisiä kuuntelutehtäviä tutkittavissa ruotsin oppikirjoissa on. Lisäksi kuuntelutehtävätyyppien määrittelyssä käytettiin aineistolähtöistä sisällönanalyysia. Teorialähtöistä sisällönanalyysia käytettiin tutkielmassa, kun määriteltiin kuuntelutehtävien pedagogisia tavoitteita ja kun määriteltiin, miten opetussuunnitelmassa (Opetushallitus 2004) ruotsin kielen kuuntelulle asetetut tavoitteet heijastuvat tutkittavien oppikirjojen kuuntelutehtävissä.

4.4.1 Sisällön erittely

Usein ennen kuin tutkimusaineistoa ryhdytään käsittelemään jollakin tietyllä analyysimenetelmällä, on tarpeen kuvata empiiristä aineistoa kokonaisuudessaan. Tällaisen tarkastelun tavoitteena on luoda kokonaiskuva käsiteltävästä tutkimusaineistosta. (Anttila 2000, 113.) Tässä tutkielmassa tutkimusaineiston analyysi aloitettiin sisällön erittelyllä, jonka tarkoituksena oli luoda kokonaiskuva koko tutkimusaineistosta. Sisällön erittelyllä tarkoitetaan dokumenttien sisällön analysointia käyttäen kvantitatiivisia menetelmiä (Tuomi & Sarajärvi 2004, 107). Tällöin molemmista tutkittavista ruotsin oppikirjoista, *Färdiga, gå* ja *Klick 7* laskettiin kuuntelutehtävämäärät ja kaikkien tehtävien kokonaismäärät. Saadut tiedot koottiin taulukkoihin, jotka esitellään tämän tutkielman luvussa 5.1. Laskeminen on yksinkertainen tutkimusaineiston analyysimuoto, jonka tarkoituksena on selvittää, kuinka monta kertaa tietty ilmiö esiintyy tietyssä materiaalissa (Hirsjärvi & Hurme 2000, 172). Sisällön erittelyssä tutkimusaineistoa lähestytään kvantitatiivisin menetelmin, mutta Alasuutarin (2001, 193) mukaan ilmiön esiintymiskertojen laskeminen ei vielä varsinaisesti ole kvantitatiivista analyysia, vaan määrällisillä suhteilla argumentointia.

Kuuntelutehtävämääristä ja tutkittavien oppikirjojen kaikkien tehtävien lukumääristä kertovien taulukkojen (ks. luku 5.1 ja 5.2) yhteydessä käsitellään myös menetelmällistä tietoa, joka liittyy kuuntelutehtävien ja oppikirjojen kaikkien tehtävien kokonaismäärän laskemiseen. Tätä menetelmällistä tietoa ei käsitellä tässä luvussa, koska se liittyy niin kiinteästi tutkimustuloksiin eikä näin ollen ole johdonmukaista erottaa tällaista menetelmällistä tietoa tutkimustuloksista. Sisällön erittelyä käytettiin tässä tutkielmassa myös määriteltäessä

kuuntelutehtävätyyppejä niissä olevin tehtävänantojen perusteella, sillä sisällön erittely mahdollisti saatujen luokkien vertailun keskenään.

Sisällön erittelyn kvantitatiivisilla menetelmillä tarkoitetaan tässä tutkielmassa frekvenssitaulukoita, joille on tyypillistä tutkimusaineiston kuvaaminen luokittelun perusteella. Frekvenssi- eli jakaumataulukot kuvailevat aineistoa joko numeerisesti tai graafisesti. Usein frekvenssitaulukoihin lasketaan mukaan myös luokkien prosenttiosuudet koko aineistosta. (Anttila 2000, 119.) Tässä tutkielmassa käytetyt frekvenssitaulukot kuvailevat tutkimusaineiston kuuntelutehtäviä numeerisesti siten, että jokaisen luokan kohdalla mainitaan siihen kuuluvien kuuntelutehtävien kokonaismäärä sekä prosenttiosuus koko aineistosta.

Laadullisessa tutkimuksessa käytettävät määrälliset menetelmät vaativat usein taustalleen tutkimusaineiston laadullista analysointia. Tällä tarkoitetaan sitä, että ensin tutkimusaineisto on ensin jaettava luokkiin ja vasta tämän jälkeen saatuja luokkia voidaan verrata toisiinsa määrällisin menetelmin. (Bauer, Gaskell & Allum 2000, 8.) Edellä kuvattu laadullisten ja määrällisten menetelmien suhde pätee myös tähän tutkielmaan. Ensin tutkielmassa luokiteltiin tutkimusaineiston kuuntelutehtävät seitsemään luokkaan käyttäen aineistolähtöistä sisällönanalyysia ja tämän jälkeen saatuja luokkia verrattiin toisiinsa käyttäen frekvenssitaulukoita. Frekvenssitaulukkojen tehtävänä on tässä yhteydessä kuvailla saatujen luokkien suhteita toisiinsa.

4.4.2 Aineistolähtöinen sisällönanalyysi

Aineistolähtöistä sisällönanalyysia käytettiin tässä tutkielmassa luokiteltaessa A1-ruotsin oppikirjassa *Färdiga, gå* ja B1-ruotsin oppikirjassa *Klick 7* olevia kuuntelutehtäviä niiden tehtävänantojen perusteella. Aineistolähtöisen sisällönanalyysin tarkoituksena on luoda tutkimusaineistosta teoreettinen kokonaisuus. Tutkimuksen empiirisestä aineistosta edetään kohti käsitteellisempää näkemystä tutkittavasta ilmiöstä. (Tuomi & Sarajärvi 2004, 115.) Olennaista on, että aikaisemmat tiedot, havainnot tai teoriat eivät vaikuta analyysin toteuttamiseen eivätkä lopputulokseen (Tuomi & Sarajärvi 2004, 97).

Aineistolähtöisessä sisällönanalyysissa käytettävästä päättelyn logiikasta voidaan käyttää nimitystä induktiivinen päättely. (Tuomi & Sarajärvi 2004, 98.) Induktiivisessa päättelyssä edetään yksityisestä yleiseen (Haaparanta & Niiniluoto 1994, 66). Kuitenkin täysin puhdasta aineistolähtöistä tutkimusta on vaikea toteuttaa käytännössä, koska ajatus havaintojen teoriapitoisuudesta on yleisesti hyväksytty periaate. Tämän taustalla vaikuttaa näke-

mys, jonka mukaan objektiivisia havaintoja sinällään ei ole olemassa, vaan mm. tutkimusasetelma ja tutkimusmenetelmät ovat tutkijan itsensä asettamia ja vaikuttavat tuloksiin. (Tuomi & Sarajärvi 2004, 98.) Aloittaessani tutkimusaineiston analyysia, tiedostin sen, että aiemmat tuntemani kuuntelutehtävien luokittelut (ks. Flowerdew & Miller 2006; Holopainen 2003) saattavat vaikuttaa omaan aineiston analyysiin. Tämän tiedostaminen auttoi analysoimaan omaa tutkimusaineistoa mahdollisimman aineistolähtöisesti.

Kuuntelutehtävien aineistolähtöinen sisällönanalyysi aloitettiin liiteroimalla kuuntelutehtävien tehtävänannot, joista selvisi, miten oppilaan tulee vastata kuuntelutehtäviin. Tämän jälkeen alkoi aineiston sisäistäminen, joka tapahtui lukemalla litteroidut tehtävänannot useaan kertaan. Jotta aineiston sisäistäminen olisi mahdollisimman syvällistä ja tarkkaa, jotkut kuuntelutehtävät täytyi kuunnella äänitteeltä, koska niiden tehtävänannosta ei saanut riittävästi tietoa luokittelun perusteeksi. Kuuntelutehtävien aineistolähtöisen sisällönanalyysin tarkoituksena oli luokitella kuuntelutehtävät niiden tehtävänantojen perusteella. Tämän monivaiheisen luokitteluprosessin alussa jokaisesta erilaisesta tehtävänannosta muodostettiin oma luokka. Saatuja luokkia analysoitiin edelleen, jolloin jo olemassa olevia luokkia yhdistettiin ja näin ollen luokkien lukumäärä pieneni. Luokat nimettiin kuuntelutehtävien tehtävänantojen perusteella. Kategorioiden eli luokkien muodostaminen on analyysin kriittisin vaihe, koska tutkija päättää tulkintansa mukaan, millä perusteella eri ilmaisut kuuluvat samaan tai eri kategoriaan (Sarajärvi & Tuomi 2004, 103).

Taulukko 1 kuvaa tutkimusaineiston abstrahointia eli käsitteellistämistä. Abstrahoinnilla tarkoitetaan aineiston analyysivaihetta, jossa erotetaan tutkimuksen kannalta olennainen tieto ja sen perusteella muodostetaan teoreettisia käsitteitä (Tuomi & Sarajärvi 2004, 114). Taulukon 1 vasemmassa sarakkeessa olevat kuuntelutehtävien alaluokat saatiin suoraan tutkittavissa ruotsin kielen oppikirjoissa olevien kuuntelutehtävien tehtävänannoista. Alaluokista muodostettiin monien luokitteluvaiheiden kautta pääluokat, jotka esitellään taulukon 1 oikeassa sarakkeessa. Pääluokkia käsitellään tarkemmin tämän tutkielman luvussa 5.2.

TAULUKKO 1. A1-ruotsin oppikirjan *Färdiga, gå* ja B1-ruotsin oppikirjan *Klick 7* kuuntelutehtävien abstrahointi

ALALUOKKA	**PÄÄLUOKKA**
Kuuntele ja toista Kirjoita sanelun mukaan	Toista
Täydennä taulukko Vastaa kysymyksiin	Vastaa avoimesti
Kuuntele	Kuuntele
Oikein vai väärin Valitse a, b, c tai d Ruotsin kieli vai jokin muu kieli Suomenruotsi vai riikinruotsi Äännetäänkö [ä] vai [e] Han vai hon Mikä viikonpäivä	Valitse
Täydennä lauseet suomeksi Numeroi kuvat/tekstit kuulemassasi järjestyksessä Täydennä tyhjät puhekuplat ruotsiksi Täydennä puuttuvat sanat ruotsiksi Miten äännetään [er], [o] ja [g]	Täydennä
Poimi kuulemasi numerot Piirrä matkareitti	Poimi teemasanat
Tarkista kuuntelemalla	Tarkista kuuntelemalla

4.4.3 Teorialähtöinen sisällönanalyysi

Teorialähtöistä sisällönanalyysia käytettiin tässä tutkielmassa määriteltäessä, millaisia pedagogisia tavoitteita on ruotsin oppikirjoihin *Färdiga, gå* ja *Klick 7* sisältyvillä kuuntelutehtävillä eli millaista kuuntelukäyttäytymistä kuuntelutehtävissä harjoitellaan. Teorialähtöistä sisällönanalyysia käytettiin tutkielmassa myös määriteltäessä, miten opetussuunnitelmassa (Opetushallitus 2004) ruotsin kielen kuuntelulle asetetut tavoitteet heijastuvat tutkittavien ruotsin kielen oppikirjojen kuuntelutehtävissä.

Teorialähtöisessä sisällönanalyysissa tutkimusaineiston analyysi nojaa johonkin tiettyyn teoriaan, malliin tai auktoriteetin esittämään ajatteluun, joka kuvaillaan tutkimuksessa. Toisin sanoen tutkittava ilmiö määritellään jonkin jo tunnetun mukaisesti. Tällöin aineiston analyysia ohjaa valmis, aikaisemman tiedon perusteella luotu kehys. Tämäntyyppisessä analyysissa on kyse aikaisemman tiedon testaamisesta uudessa kontekstissa. (Eskola 2007, 162-163; Tuomi & Sarajärvi 2004, 99.) Teorialähtöisessä sisällönanalyysissa tukeudutaan deduktiiviseen päättelyyn (Tuomi & Sarajärvi 2004, 100), jolla tarkoitetaan yleisestä yksityiseen etenevää päättelytapaa (Haaparanta & Niiniluoto 1994, 66).

Tässä tutkielmassa kuuntelutehtävien pedagogisten tavoitteiden analysoinnissa tukeuduttiin Pihkon (2003b, 2004a) malliin. Tutkimusaineiston kuuntelutehtävien pedagogisten tavoitteiden määrittelyssä lähdettiin liikkeelle tutustumalla Pihkon (2003b, 2004a) malliin, jonka mukaan kuuntelutehtävän pedagogisena tavoitteena voi olla ekstensiivinen yleiskuuntelu, intensiivinen kuuntelu tai selektiivinen kuuntelu. Tämän jälkeen kuuntelutehtävät sijoitettiin näihin kolmeen kategoriaan. Pedagogisia tavoitteita ei määritetty jokaisen yksittäisen kuuntelutehtävän osalta, vaan luokittelu oli riippuvainen aineiston edellisen vaiheen analysoinnista, jossa kuuntelutehtävät oli luokiteltu tehtävänantojen perusteella. Näin ollen kuuntelutehtävien pedagogisten tavoitteiden määrittelyssä oli kyse toisen asteen analyysista. Tällöin jokainen kuuntelutehtävätyyppi (toista, vastaa avoimesti, kuuntele, valitse, täydennä, poimi teemasanat ja tarkista kuuntelemalla) sijoitettiin johonkin pedagogisten tavoitteiden kolmesta kategoriasta.

Teorialähtöistä sisällönanalyysia käytettiin tässä tutkielmassa myös silloin, kun määriteltiin, miten opetussuunnitelmassa (Opetushallitus 2004) ruotsin kielen kuuntelulle asetetut tavoitteet heijastuvat tutkittavien ruotsin kielen oppikirjojen kuuntelutehtävissä. Tällöin valtakunnallinen opetussuunnitelma (Opetushallitus 2004) ohjasi oppikirjojen kuuntelutehtävien analysointia teorialähtöisen sisällönanalyysin tavoin. Vertailua opetussuunnitelman ja tutkittavien ruotsin kielen oppikirjojen välillä tehtiin erityisesti kuuntelun tavoitteiden, mutta jossakin määrin myös kuuntelun sisältöjen osalta.

5 TULOKSET JA NIIDEN TARKASTELU

5.1 Kuuntelutehtävien asema ruotsin kielen oppikirjoissa

Tämän luvun tarkoituksena on luoda yleiskuva tutkimusaineistosta ja tätä kautta määritellä A1-ruotsin oppikirjassa *Färdiga, gå* ja B1-ruotsin oppikirjassa *Klick 7* olevien kuuntelutehtävien asema oppikirjojen muihin tehtäviin nähden. Tutkimusaineiston yleisluonnehdinnalla pyritään tässä tutkielmassa luomaan lähtökohta tutkimusaineiston seuraaville analyysivaiheille. Ennen sisällön erittelyn tuloksien tarkastelua tulee huomioida, että käsiteltävät luvut eivät kerro mitään oppilaalle toteutuneesta opetussuunnitelmasta. Tästä johtuen kuuntelutehtävien osuus toteutuneessa opetuksessa saattaa olla saatuja lukuja pienempi tai suurempi. Lisäksi tulee huomioida, että oppilaan työkirjassa olevat kuuntelutehtävät eivät ole ainoita ruotsin kielen opetuksessa käytettäviä kuuntelutehtäviä, sillä oppikirjojen jokainen tekstikappale on myös äänitetty kuuntelemista varten.

Tässä luvussa käsitellään tutkimustulosten lisäksi myös sellaista menetelmällistä tietoa, jonka tunteminen on edellytys tutkimustuloksien ymmärtämiselle. Tällainen menetelmällinen tieto liittyy siihen, miten tutkittavien oppikirjojen kuuntelutehtävämäärät ja kaikkien tehtävien kokonaismäärät laskettiin tutkimusaineistoa analysoitaessa. Kyseinen menetelmällinen tieto liittyy niin kiinteästi tutkimustuloksiin, ettei niitä ole johdonmukaista erottaa toisistaan.

Taulukosta 2 ilmenee alakoulun ruotsin oppikirjan *Färdiga, gå* kuuntelutehtävämäärät kappaleittain, kappaleiden kokonaistehtävämäärät sekä kuuntelutehtävien prosenttiosuudet kappaleen kokonaistehtävämäärään suhteutettuna. Oppikirjan kaikkien tehtävien kokonaismäärää laskettaessa käytettiin hyväksi oppikirjan tehtävien aakkostamista siten, että jokainen aakkonen lisäsi kokonaistehtävämäärää yhdellä. Oppikirjan kuuntelutehtävämäärän laskemista helpotti se, että oppikirjan jokainen kuuntelutehtävä oli merkitty erillisellä merkinnällä.

Taulukosta 2 ilmenee, että ruotsin oppikirjassa *Färdiga, gå* on yhteensä 161 tehtävää, joista 74 liittyy kuuntelemiseen. Näin ollen kuuntelutehtävien osuus oppikirjan koko tehtävämäärästä on 46 prosenttia. Loput 54 prosenttia oppikirjan tehtävistä harjoittavat muita kielitaidon osa-alueita, kirjoittamista, puhumista tai lukemista (ks. luku 2.5). Aina ei kuitenkaan selvästi voida erottaa, mitä näistä neljästä kielitaidon osa-alueesta tehtävä kehittää, sillä usein samaan tehtävään liittyy useampi kuin yksi kielitaidon osa-alue. Esimerkiksi kuuntelutehtävässä voidaan kuuntelemisen ohella harjoitella puhumista kuullun mallin mukaan. Tässä tutkielmassa kuuntelutehtäviksi laskettiin ne oppikirjan *Färdiga, gå* tehtävät, jotka oli erikseen merkitty kuuntelutehtäviksi.

TAULUKKO 2. A1-ruotsin oppikirjan *Färdiga, gå* kuuntelutehtävämäärät tekstikappaleittain (kappaleina ja prosentteina)

FÄRDIGA, GÅ! Kappaleen nimi ja numero		**Kuuntelutehtävämäärä (kpl) / kappale**	**Kokonaistehtävämäärä (kpl) / kappale**	**Kappaleen kuuntelutehtävämäärä (%) / kappaleen kokonaistehtävämäärä**
1	**Hejsan!**	3	6	50
2	**Har du?**	5	7	71
3	**Vilken färg?**	3	6	50
4	**Titta, en vit hamster!**	3	9	33
5	**Sanning eller göra?**	5	9	56
6	**Vi skriver**	4	10	40
7	**Tack för maten**	4	8	50
8	**Nu ska vi leka!**	3	7	43
9	**Vita musen**	4	9	44
10	**Hu!**	4	8	50
11	**Linus drömmer**	4	9	44
12	**Familjen**	3	7	43
13	**Vet du vad?**	2	6	33
14	**En sprattelgubbe**	2	8	25
15	**Vad är klockan?**	3	6	50
16	**När passar det?**	3	7	43
17	**Jag vill inte!**	5	8	63
18	**Vilken mus?**	5	9	56
19	**Källarklubbens dag**	3	7	43
20	**Det var en gång**	4	7	57
21	**Julen**	1	3	33
22	**Påsken**	0	2	0
23	**Årstiderna**	1	3	33
YHTEENSÄ		**74**	**161**	**46**

Oppikirjan *Färdiga, gå* suurta kuuntelutehtävämäärää voidaan perustella kahdella seikalla. Ensinnäkin kyseinen oppikirja on tarkoitettu ensimmäiseksi ruotsin kielen oppikirjaksi, kun oppilas opiskelee ruotsia A1-kielenä. Kielen opiskelun alkuvaiheessa on tärkeää, että oppilas kuulee, miltä opiskeltava kieli kuulostaa ja kuuntelemisen kautta hänellä on mahdollisuus altistua ruotsin kielelle. Altistuminen opittavalle kielelle onkin van Lierin (1999, 44) mukaan välttämätön ehto vieraan kielen oppimiselle. Toisekseen kuuntelutehtävien suuri määrä selittyy sillä, että oppikirjaa voidaan käyttää kolmannen luokan lisäksi myös vuosiluokilla 1-2, jolloin ruotsin kielen opetuksessa tulee keskittyä erityisesti kuullun ymmärtämiseen ja toistamiseen (Opetushallitus 2004, 118).

Taulukon 2 mukaisesti jokaisessa ruotsin oppikirjan *Färdiga, gå* kappaleessa 0-5 kuuntelutehtävää. Suurimmassa osassa oppikirjan kappaleista on kuitenkin 3-5 kuuntelutehtävää. Tällöin jätetään huomiotta kappaleet 13 (Vet du vad?), 14 (Sprattelgubbe), 21 (Julen), 22 (Påsken) ja 23 (Årstiderna), joissa kussakin on vain 0-2 kuuntelutehtävää kappaletta kohden. Samalla jakoperusteella voidaan todeta, että suurimmassa osassa kappaleista kuuntelutehtävien prosenttiosuus kappaleen kokotehtävämäärästä vaihtelee 33-71 prosentin välillä, kun taas kappaleissa, joissa on 0-2 kuuntelutehtävää, on kuuntelutehtävien prosenttiosuus kappaleen kokonaistehtävämäärästä 0-33 prosentin välillä. Yhteenvetona voidaan todeta, että jokaisessa ruotsin oppikirjan *Färdiga, gå* kappaleessa on keskimäärin seitsemän tehtävää, joista kuuntelutehtäviä on kolme.

Taulukosta 3 ilmenee yläkoulun ruotsin oppikirjan *Klick 7* kuuntelutehtävämäärät kappaleittain, kappaleiden kokonaistehtävämäärät sekä kuuntelutehtävien prosenttiosuudet kappaleen kokonaistehtävämäärään suhteutettuna. Ennen taulukon yksityiskohtaista käsittelyä on kuitenkin syytä huomioida neljä seikkaa, jotka vaikuttivat oppikirjan kuuntelutehtävämäärän ja kaikkien tehtävien kokonaismäärän laskemiseen. Ensinnäkin oppikirjan *Klick 7* kappalekohtaista kuuntelutehtävämäärää ja kaikkien tehtävien kokonaismäärää laskettaessa ei huomioitu oppikirjan alkuperäistä tehtävien numerointia, vaan laskeminen suoritettiin siten, että yksi tehtävänanto vastasi yhtä tehtävää. Tällöin jokainen oppikirjan tehtävänanto lisäsi oppikirjan kokonaistehtävämäärää yhdellä. Oppikirjassa tehtävät on usein jaettu alakohtiin a-d, jolloin jokainen alakohta lisäsi erikseen oppikirjan kokonaistehtävämäärää yhdellä. Esimerkiksi oppikirjan tehtäväkokonaisuus 5 a-c (Ahokas, Ainoa, Alapudas, Kunttu, Nikunlassi & Nordgren 2007, 8) sisältää kolme eri tehtävänantoa ja näin ollen tämä tehtäväkokonaisuus lisäsi oppikirjan kokonaistehtävämäärää kolmella.

Toisekseen tulee huomioida, että oppikirja *Klick 7* sisältää ns. viritystehtäviä, jotka on tarkoitettu tehtäväksi ennen tekstikappaleeseen tutustumista. Viritystehtävät on muusta op-

pikirjasta poiketen aakkostettu eikä numeroitu. Kuitenkin numeroitujen tehtävien tavoin viritystehtävät laskettiin oppikirjan kokonaistehtävämäärään. Viritystehtävissä ei ole alakohtia, jolloin jokainen aakkonen lisäsi oppikirjan kokonaistehtävämäärää yhdellä.

Kolmas asia, joka vaikutti sekä oppikirjan *Klick 7* kuuntelutehtävämäärään sekä kaikkien tehtävien kokonaismäärään liittyy oppikirjan Logga in -kappaleeseen. Kyseisessä kappaleessa on tehtävä ääntämisestä, joka on merkitty kuuntelutehtäväksi. Kuitenkaan tätä tehtävää ei ole numeroitu eikä aakkostettu. Tässä tutkielmassa kyseinen tehtävä luokiteltiin kuuntelutehtäväksi ja näin ollen se laskettiin mukaan oppikirjan kuuntelutehtävämäärään ja samalla myös oppikirjan kaikkien tehtävien kokonaismäärään.

Neljäs huomioitava seikka oppikirjassa *Klick 7* liittyy Kolla vad du kan -osioihin. Tutkielmassa Kolla vad du kan -osion tehtäviä ei laskettu mukaan kappaleiden kokonaistehtävämäärään, koska ne eivät liity suoranaisesti mihinkään tiettyyn kappaleeseen, vaan niiden tarkoituksena on kerrata aiemmin opittuja asioita. Oppikirjassa on yhteensä neljä Kolla vad du kan -osiota ja ne esiintyvät 2-3 kappaleen välein. Näitä tehtäviä ei myöskään laskettu oppikirjan kokonaistehtävämäärään, koska ne eivät sisällä yhtään kuuntelutehtävää. Painavin syy Kolla vad du kan -osioiden huomiotta jättämiseen oli kuitenkin toinen tutkittava oppikirja, *Färdiga, gå*. Jotta tutkittaviin oppikirjoihin, *Färdiga, gå* ja *Klick 7* liittyvät määrälliset tiedot olisivat mahdollisimman vertailukelpoisia keskenään, ei oppikirjan *Klick 7* kaikkien tehtävien kokonaismäärään laskettu Kolla vad du kan -osioihin sisältyviä tehtäviä. Tämä johtui siitä, että vastaavia osioita ei ole toisessa tutkittavassa oppikirjassa, *Färdiga, gå*.

Taulukosta 3 ilmenee, että yläkoulun B1-ruotsin oppikirjassa *Klick 7* on yhteensä 311 tehtävää, joista kuuntelutehtäviä on 52 tai 61 kappaletta tulkinnasta riippuen. Kuuntelutehtävämäärä on tulkinnanvarainen, koska kaikissa muissa kappaleissa paitsi Logga in - ja Mitt fotoalbum -kappaleissa on yksi tehtävä, joka voidaan opettajasta riippuen toteuttaa joko kuullunymmärtämis- tai luetunymmärtämistehtävänä. Näitä tehtäviä ei ole erikseen merkitty kuuntelutehtäviksi. Riippuen tulkintatavasta kuuntelutehtävien osuus oppikirjan kokonaistehtävämäärästä on 17-20 prosenttia. Näin ollen kuuntelutehtävien osuus yläkoulun oppikirjassa *Klick 7* on merkittävästi pienempi kuin alakoulun oppikirjassa *Färdiga, gå*, jossa kuuntelutehtävien osuus on 46 prosenttia kaikista tehtävistä (taulukko 2). Ainoastaan oppikirjan *Klick 7* ensimmäisessä kappaleessa, Logga in on kuuntelutehtävien osuus kaikista tehtävistä 48 prosenttia, joka vastaa kuuntelutehtävien asemaa alakoulun oppikirjassa Färdiga, gå. Oppikirjassa *Klick 7* muita kielitaidon osa-alueita harjoittavia tehtäviä on 80-83 prosenttia oppikirjan kokonaistehtävämäärästä.

TAULUKKO 3. B1-ruotsin oppikirjan *Klick 7 – Övningar* kuuntelutehtävämäärät tekstikappaleittain (kappaleina ja prosentteina)

KLICK 7 - ÖVNINGAR Kappaleen nimi ja numero	**Kuuntelutehtävämäärä (kpl) / kappale**	**Kokonaistehtävämäärä (kpl) / kappale**	**Kappaleen kuuntelutehtävämäärä (%) / kappaleen kokonaistehtävämäärä**
Logga in	16	33	48
1 Lite om mig	2 (3)*	21	10 (14)**
2 Min fritid	3 (4)*	26	12 (15)**
3 Min familj	9 (10)*	35	26 (29)**
4 Mitt hem	2 (3)*	25	8 (12)**
5 Min skola	3 (4)*	39	8 (10)**
6 Mina kompisar	2 (3)*	29	7 (10)**
7 Mina tjejkompisar	3 (4)*	24	13 (17)**
8 Mitt fotoalbum	3	25	12
9 Mina tankar	4 (5)*	31	13 (16)**
10 Min gästbok	5 (6)*	23	22 (26)**
YHTEENSÄ	**52 (61)***	**311**	**17 (20)****

* Kappaleen kuuntelutehtävien yhteenlaskettu lukumäärä silloin, kun mukaan lasketaan tehtävä, jota ei erikseen ole merkitty kuuntelutehtäväksi. Tällainen tehtävä voidaan opettajan päätöksestä toteuttaa joko kuullun- tai luetunymmärtämistehtävänä.

** Kappaleen kuuntelutehtävien prosenttiosuus kappaleen kokonaistehtävämäärästä silloin, kun mukaan lasketaan tehtävä, jota ei erikseen ole merkitty kuuntelutehtäväksi. Tällainen tehtävä voidaan opettajan päätöksestä toteuttaa joko kuullun- tai luetunymmärtämistehtävänä.

Taulukosta 3 ilmenee, että oppikirjan *Klick 7* kuuntelutehtävien määrää kappaleittain vaihtelee suuresti. Kussakin oppikirjan kappaleessa on yhteensä 21-39 tehtävää, joista kuuntelutehtäviä on 2-16 kappaletta. Näiden lukujen perusteella jokaisessa kappaleessa on keskimäärin 28 tehtävää, joista kuuntelutehtäviä on 5-6 tulkinnasta riippuen. Kuitenkin suurimmassa osassa kappaleista on tulkinnasta riippuen joko 2-3 tai 3-4 kuuntelutehtävää. Tällöin mukaan lasketaan kappaleet 1 (Lite om mig), 2 (Min fritid), 4 (Mitt hem), 5 (Min skola), 6 (Mina kompisar), 7 (Mina tjejkompisar) ja 8 (Mitt fotoalbum). Jäljelle jäävissä kappaleissa Logga in, 3 (Min familj), 9 (Mina tankar) ja 10 (Min gästbok) on vaihtelevasti kuuntelutehtäviä. Logga in -kappaleessa on eniten kuuntelutehtäviä, sillä niitä on yhteensä 16 kappaletta. Kappaleissa 3 (Min familj), 9 (Mina tankar) ja 10 (Min gästbok) on tulkinnasta riippuen 4-9 kuuntelutehtävää tai 5-10 kuuntelutehtävää. Huomionarvoista yläkoulun ruotsin oppikirjassa *Klick 7* on se, että kuuntelutehtävien osuus on ensimmäisessä kappaleessa 48 prosenttia kaikista kappaleen tehtävistä, kun taas tämän jälkeen kuuntelutehtävien osuus laskee merkittävästi. Loppuosassa kirjaa kuuntelutehtävien osuus kappaleittain vaihtelee tulkinnasta riippuen joko 7-26 prosentin tai 10-29 prosentin välillä. Yh-

teenvetona voidaan todeta, että kuuntelutehtävät saavat merkittävämmän roolin alakoulun A1-ruotsin oppikirjassa *Färdiga, gå*, jossa niiden osuus oppikirjan kokonaistehtävämäärästä on 46 prosenttia, kun taas vastaava luku yläkoulun B1-ruotsin oppikirjassa on 17-20 prosenttia tulkinnasta riippuen.

Kuuntelutehtävissä käytettävä kieli ja niiden sisältö

Muodostettaessa yleiskuvaa A1-ruotsin oppikirjassa *Färdiga, gå* ja B1-ruotsin oppikirjassa *Klick 7* olevista kuuntelutehtävistä, on kvantitatiivisen tiedon lisäksi tarpeellista tarkastella myös kuuntelutehtävien sisältöä ja niissä käytettävää kieltä. Tässä tarkastelussa viitataan Eurooppalaisen viitekehyksen (2004) kielitaidon kuvausasteikkoon, sillä se muodostaa perustan nykyiselle perusopetuksessa tapahtuvalle vieraiden kielten opetukselle (ks. Opetushallitus 2004).

Eurooppalaisen viitekehyksen (2004, 46-48) mukaan kielitaidon oppiminen on elinikäinen prosessi ja kielitaito voidaan jakaa kolmeen laajaan taitotasoon A, B ja C. Jokainen näistä taitotasoista voidaan edelleen jakaa kahteen suppeampaan taitotasoon A1 ja A2, B1 ja B2 sekä C1 ja C2. Saaduilla kuudella tasolla kielitaitoa kuvataan kirjoittamisen, puhumisen, lukemisen ja kuuntelemisen osalta. Taitotaso A viittaa peruskielitaitoon, jonka ensimmäinen taso on alkeistaso (A1) ja toinen selviytyjän taso (A2). Taitotaso B viittaa puolestaan itsenäisen kielenkäyttäjän kielitaitoon ja sen tasot ovat kynnystaso (B1) ja osaajan taso (B2). Taitotason C tasot ovat taitajan taso (C1) ja mestarin taso (C2) ja se kuvaa taitavan kielenkäyttäjän kielitaitoa.

Eurooppalaisessa viitekehyksessä (2004, 39) todetaan, että jokainen yritys määritellä kielitaidon tasoja on jossain määrin keinotekoinen. Kuitenkin taitotasojen laatimista perustellaan käytännön tarpeilla. Esimerkiksi opetussuunnitelmien laatimista ja päättötutkintoja varten on hyödyllistä jakaa kielenoppimisprosessi osiin ja laatia kielitaidon tasojen kuvausasteikko.

Kielen osaamisen taso kuudennen luokan päättyessä tulisi kuullun ymmärtämisen osalta vastata toimivaa alkeiskielitaitoa (kielitaidon kuvausasteikon taso A1.3) (Opetushallitus 2004, 282). Taitotasojen kuvauksissa kuvataan, minkä tyyppistä puhetta kielenoppija ymmärtää ja mitä hänen siitä tulisi ymmärtää. Lopuksi kuvaillaan vielä ne ehdot ja rajoitukset, jotka määrittelevät, millaista puhetta kielenoppija ymmärtää. (EVK 2004, 322.) Tällä tasolla oppilas ymmärtää yksinkertaisia lausumia rutiinimaisissa keskusteluissa tilanneyhteyden tukemana. Tällaiset lausumat ovat henkilökohtaisia kysymyksiä sekä jokapäiväisiä

ohjeita, pyyntöjä ja kieltoja. Oppilas pystyy seuraamaan yksinkertaisia keskusteluja, jotka liittyvät välittömiin tilanteisiin tai oppilaan omaan kokemukseen. Tällä tasolla yksinkertaisenkin viestin ymmärtäminen edellyttää normaalia hitaampaa ja kuulijalle kohdennettua yleiskielistä puhetta. (Opetushallitus 2004, 282.)

Alakoulun ruotsin oppikirjassa *Färdiga, gå* olevissa kuuntelutehtävissä puhutaan suomenruotsia. Kuuntelutehtävissä käytettävä kieli vastaa hyvin sitä kieltä, jota kielitaidon kuvausasteikon (Opetushallitus 2004, 282) mukaan oppilaan tulisi ymmärtää kuudennen luokan päättyessä. Puhe on normaalia hitaampaa ja sellaista yleiskieltä, jossa on huomioitu kuulijat. Kuulijoiden huomioiminen näkyy mm. siinä, että kuuntelutehtävissä puhuvat henkilöt ovat useimmiten lapsia. Ainoastaan kuuntelutehtävien ohjeet ovat aikuisen antamia. Kuuntelutehtävissä käytävät keskustelut ovat rutiininomaisia ja ne sisältävät yksinkertaisia lausumia. Kuitenkin yllättävintä kuuntelutehtävissä on se, että jotkut yksittäiset sanat äännetään yleiskielestä poikkeavasti. Esimerkiksi verbin taivutuksia opeteltaessa malliääntämisessä verbi ’rita’ äännetään [ri:ta], kun taas yleiskielessä se äännetään [ri:t:a]. Vaikka vieraan kielen oppimisessa painotetaan nykyään enemmän kommunikatiivista kompetenssia kielellisen kompetenssin sijaan (Kaikkonen & Kohonen 2000, 8), ei oppikirjoissa kuitenkaan tulisi opettaa yleiskielen normeista poikkeavaa kieltä. Jos kieltä opetetaan ääntämään yleiskielen normien vastaisesti riittävän paljon, voi ymmärretyksi tuleminen olla vaikeaa todellisen elämän viestinnässä. Tämä tarkoittaa sitä, että kommunikatiivisenkaan kompetenssin vaatimus ei toteudu käytännössä. Sisällöllisesti oppikirjan *Färdiga, gå* kuuntelutehtävät voidaan jakaa kahteen ryhmään. Kuuntelutehtävät liittyvät joko oppilaan arkielämään tai ne ovat mielikuvituksellisia tarinoita. Arkielämään liittyvät kuuntelutehtävät käsittelevät esimerkiksi tervehtimistä, itsestään kertomista, harrastuksia ja perhettä.

Kielen osaamisen taso yhdeksännen luokan päättyessä tulisi kuullun ymmärtämisen osalta vastata peruskielitaidon alkuvaihetta (kielitaidon kuvausasteikon taso A2.1). Oppilas pystyy ymmärtämään yksinkertaista puhetta ja seuraamaan keskustelua sellaisista aiheista, jotka ovat hänelle välittömän tärkeitä. Oppilas ymmärtää ydinsisällön lyhyistä, yksinkertaisista ja itseään kiinnostavista keskusteluista ja viesteistä sekä havaitsemaan aihepiirin vaihdokset tv-uutisissa. Yksinkertaisen viestin ymmärtäminen edellyttää yleiskielistä puhetta, joka on selkeää ja normaalilla nopeudella puhuttua, mutta joka usein pitää toistaa. (Opetushallitus 2004, 284.)

Yläkoulun ruotsin oppikirjassa *Klick 7* olevat kuuntelutehtävät ovat sisällöllisesti samansuuntaisia kuin alakoulun ruotsin oppikirjassa *Färdiga, gå* olevat kuuntelutehtävät. Oppikirjan *Klick 7* kuuntelutehtävät liittyvät nimittäin mm. tervehtimiseen, itsestä kertomiseen,

harrastuksiin, perheeseen, kotiin, kouluun, ystäviin ja vapaa-aikaan. Oppikirjan kuuntelutehtävien aiheet liittyvät läheisesti oppilaan kokemusmaailmaan, mikä on sopusoinnussa kielitaidon kuvausasteikon (Opetushallitus 2004, 284) vaatimusten kanssa. Lisäksi oppikirjan kuuntelutehtävissä käytettävä kieli vastaa hyvin sitä kieltä, jota kielitaidon kuvausasteikon (Opetushallitus 2004, 282) mukaan oppilaan tulisi ymmärtää yhdeksännen luokan päättyessä. Puhe on yksinkertaista ja selkeää, mutta kuitenkin normaalilla nopeudella puhuttua. Oppikirjan *Klick 7* kuuntelutehtävissä puhutaan enimmäkseen ruotsinruotsia, mutta siellä esiintyy myös jonkin verran suomenruotsia. Puhujat ovat sekä nuoria että aikuisia.

Verrattaessa alakoulun ruotsin oppikirjaa ja yläkoulun ruotsin oppikirjaa toisiinsa kielellisesti voidaan todeta, että alakoulun oppikirjassa *Färdiga, gå* käytettävä kieli on selvästi hitaammin puhuttua kuin yläkoulun oppikirjassa *Klick 7* käytettävä kieli. Kuitenkin suurin ero tutkittavien oppikirjojen välillä kuuntelutehtävien suhteen on se, että yläkoulun oppikirjassa *Klick 7* opetetaan ensisijaisesti ruotsinruotsia ja alakoulun oppikirjassa *Färdiga, gå* suomenruotsia.

5.2 Kuuntelutehtävätyypit

Tutkielman päätutkimusongelmassa kysyttiin, millaisia kuuntelutehtäviä on alakoulun A1-ruotsin oppikirjassa *Färdiga, gå* ja yläkoulun B1-ruotsin oppikirjassa *Klick 7*. Tämän luvun tarkoituksena on vastata tähän tutkimusongelmaan ensimmäisen alaongelman osalta eli määritellä, minkä tyyppisiä kuuntelutehtäviä tutkittavissa oppikirjoissa on.

Taulukkoon 4 on koottu tutkimusaineiston kuuntelutehtävien tehtävämäärät sekä prosenttiosuudet kuuntelutehtävätyypeittäin. Taulukosta 4 ilmenee, että alakoulun ruotsin oppikirjassa *Färdiga, gå* ja yläkoulun ruotsin oppikirjassa *Klick 7* on seitsemän erilaista kuuntelutehtävätyyppiä: toista, vastaa avoimesti, kuuntele, valitse, täydennä, poimi teemasanat ja tarkista kuuntelemalla. Oppilaan tulee vastata kuullun perusteella kuuntelutehtäviin toistamalla, vastaamalla avoimesti, valitsemalla, täydentämällä ja poimimalla teemasanoja. Jäljelle jäävissä kuuntele - ja tarkista kuuntelemalla -tehtävissä ei sen sijaan edellytetä oppilaalta minkäänlaista vastausta kuunteluun perustuen. Kuuntele -tehtävissä oppilaan tehtävänä on ainoastaan kuunnella teksti. Tarkista kuuntelemalla -tehtävissä oppilaan tulee ensin vastata kirjallisesti tehtävän kysymyksiin ja tämän jälkeen tarkistaa vastauksensa kuuntelemalla.

TAULUKKO 4. Alakoulun A1-ruotsin oppikirjassa *Färdiga, gå* ja yläkoulun ruotsin oppikirjassa *Klick 7* olevien kuuntelutehtävien lukumäärät ja prosenttiosuudet kuuntelutehtävätyypeittäin

Kuuntelutehtävätyyppi	Lukumäärä (kpl)	Prosenttiosuus kuuntelutehtävien kokonaismäärästä
Toista	58	43
a. suullisesti	55	41
b. kirjallisesti	3	2
Vastaa avoimesti	21	15
Kuuntele	16	12
Valitse	16	12
Täydennä	11	8
Poimi teemasanat	8	6
Tarkista kuuntelemalla	5	4
YHTEENSÄ	135	100

Taulukosta 4 ilmenee, että tutkimusaineistossa on eniten toistamista vaativia kuuntelutehtäviä, joiden osuus on 43 prosenttia kuuntelutehtävien kokonaismäärästä. Toista -tehtävissä toistaminen on joko suullista tai kirjallista. Suullista toistamista edellyttävät kuuntelutehtävät (41 %) ovat huomattavasti yleisempiä tutkimusaineistossa kuin kirjallista toistamista edellyttävät tehtävät (2 %), joista käytetään yleisemmin nimitystä sanelu. Seuraavaksi eniten tutkimusaineistossa on kuuntelutehtäviä, joihin oppilaan tulee vastata avoimesti (15 %). Avoimesti vastaaminen tarkoittaa tässä yhteydessä sitä, että oppilas saa itse muotoilla vastauksensa. Seuraavaksi eniten tutkimusaineisto sisältää kuuntele - ja valitse -kuuntelutehtäviä, joita molempia on 12 prosenttia kaikista kuuntelutehtävistä. Kuuntele -tehtävien erityispiirteenä on, että ne eivät vaadi oppilaalta minkäänlaista vastausta kuunteluun perustuen. Valitse -kuuntelutehtävissä oppilaan tulee kuullun perusteella valita annetuista vaihtoehdoista se, joka parhaiten kuvaa kuullun sisältöä. Vähiten tutkimusaineistossa on täydentämistä (8 %) ja teemasanojen poimimista (6 %) edellyttäviä kuuntelutehtäviä sekä kuuntelutehtäviä, joissa kuuntelulla on tarkistamisen rooli (4 %).

Seuraavassa tarkastellaan erikseen jokaista kuuntelutehtävätyyppiä sekä niiden esiintymistä molemmissa tutkittavissa ruotsin kielen oppikirjoissa.

5.2.1 Toista

Toista -tyyppisissä kuuntelutehtävissä oppilaan tulee toistaa kuulemansa teksti. Tällaiset tehtävät voidaan jakaa kahteen alaluokkaan sen perusteella, miten toistaminen tapahtuu.

Toisessa alaluokassa on kyse suullisesta toistamisesta ja toisessa kirjallisesta. Toista -kuuntelutehtäviä on tutkimusaineistossa yhteensä 58 kappaletta, joista 42 sisältyy alakoulun ruotsin oppikirjaan *Färdiga, gå* ja 16 yläkoulun ruotsin oppikirjaan *Klick 7*. Alakoulun ruotsin oppikirjassa kaikkia toista -tyyppiset kuuntelutehtävät edustavat suullista toistamista, kun taas yläkoulun ruotsin oppikirjassa on sekä suullista että kirjallista toistamista vaativia kuuntelutehtäviä. Suurin osa (13 kappaletta) yläkoulun ruotsin oppikirjan kuuntelutehtävistä edellyttää suullista toistamista, mutta kolmessa toista -tehtävässä on kyse kirjallisesta toistamisesta, josta voidaan käyttää myös nimitystä sanelu.

Suullista toistamista vaativissa kuuntelutehtävissä oppilaan vastauksen muodostaa yksittäisten sanojen tai lyhyiden lauseiden toistaminen ruotsiksi. Suullista toistamista vaativien kuuntelutehtävien sisällöt vaihtelevat oppikirjoittain, mutta yhteisiä aiheita molempien tutkittavien oppikirjojen kuuntelutehtäville ovat aakkoset, lukusanat ja arkielämään liittyvät keskustelut:

> *”Kuuntele ja toista lukusanat 11-20. Opettele. Tallenna.”* (Peltomäki & Trygg-Kaipiainen 2005, 33.)

> *”Kuuntele lukusanat 0-20 ja toista ne.”* (Ahokas ym. 2007, 15.)

Yhteisten aiheiden lisäksi alakoulun ruotsin oppikirjassa *Färdiga, gå* käsitellään värejä, viikonpäiviä ja erilaisia runoja kuuntelutehtävissä, joissa oppilaalta edellytetään kuullun toistamista suullisesti. Kuitenkin tekstikappaleen keskeisimmän sanaston toistaminen on tyypillisin suullista toistamista vaativa tehtävätyyppi alakoulun ruotsin oppikirjassa:

> ”*Sanasto. Kuuntele ja toista. ”* (Peltomäki & Trygg-Kaipiainen 2005, 90.)

> *”Kuuntele ja toista kuvasanakirjan sanat.”* (Peltomäki & Trygg-Kaipiainen 2005, 106.)

Yhteisten aiheiden lisäksi yläkoulun ruotsin oppikirjan *Klick 7* erityispiirteinä ovat suullista toistamista vaativat kuuntelutehtävät, joissa aiheena ovat sukulaisuussanat ja Pohjoismaiden kaupungit:

> *”Kuuntele ja toista sukulaisuussanat.”* (Ahokas ym. 2007, 71.)

> *”Karttaan on merkitty joitakin ruotsinkielisiä kaupunkien nimiä. Toista ne.”* (Ahokas ym. 2007, 10.)

Kirjallista toistamista vaativien kuuntelutehtävien eli saneluiden sisällöt liittyvät kiinteästi käsiteltävään tekstikappaleeseen ja sen sanastoon. Aiheena on mm. perhe, koulu ja ystävät. Oppilaan tehtävänä on kirjoittaa ruotsiksi 4-5 lausetta, jotka hän kuulee kaksi kertaa:

> *”Sanelu. Kirjoita kuulemasi lauseet ruotsiksi. Kuulet lauseet kahteen kertaan. ”* (Ahokas ym. 2007, 154.)

5.2.2 Vastaa avoimesti

Vastaa avoimesti -tyyppisiä kuuntelutehtäviä on alakoulun ruotsin oppikirjassa *Färdiga, gå* yhteensä kuusi kappaletta, kun taas yläkoulun ruotsin oppikirjassa *Klick 7* niitä on yhteensä yhdeksän tai 15 kappaletta tulkinnasta riippuen. Jos yläkoulun ruotsin oppikirjassa lasketaan kuuntelutehtäviksi ne tehtävät, joita ei erikseen ole merkitty kuuntelutehtäviksi, mutta jotka voidaan toteuttaa kuuntelutehtävinä, on oppikirjassa yhteensä 15 vastaa avoimesti -tehtävää. Laskettaessa kuuntelutehtäviksi ainoastaan ne tehtävät, jotka on erikseen merkitty kuuntelutehtäviksi, on oppikirjassa yhteensä yhdeksän vastaa avoimesti -kuuntelutehtävää.

Vastaa avoimesti -kuuntelutehtävien aiheet liittyvät käsiteltävien tekstikappaleiden aiheisiin. Vastaa avoimesti -kuuntelutehtävissä oppilaan tulee vastata suomeksi kuunneltavasta tekstistä esitettyihin suomenkielisiin kysymyksiin. Kun kontrolloidaan puheen ymmärtämistä, tulisi kysymyksien olla oppilaan äidinkielellä, koska tällöin oppilas ei saa apua vieraskielisistä kysymyksistä eikä puheen lisäksi kontrolloida kirjoitetun ymmärtämistä (Kristinasen 1999, 18). Vastaa avoimesti -kuuntelutehtäviin oppilas voi itse muotoilla vastauksensa käyttäen joko muutamia yksittäisiä sanoja tai muodostaen virkkeitä. Kun tarkastellaan kuuntelutehtäviä niissä esiintyvien kysymysten perusteella, toteaa Holopainen (2003, 42), että avoimet kysymykset antavat kielenoppijalle mahdollisuuden liittää omia tietoja ja tekstin tietoon sekä mahdollistavat mielipiteen ilmaisun ja luovuuden käytön.

Alakoulun ruotsin oppikirjassa *Färdiga, gå* olevat vastaa avoimesti -kuuntelutehtävät sisältävät vähemmän kysymyksiä kuin yläkoulun ruotsin oppikirjassa *Klick 7* olevat vastaa avoimesti -kuuntelutehtävät. Alakoulun ruotsin oppikirjassa on kuunneltavasta tekstistä esitetty 2-3 kysymystä, joihin oppilaan tulee vastata suomeksi:

> *”Kuullun ymmärtäminen. Vastaa kysymyksiin suomeksi.”* (Peltomäki & Trygg-Kaipiainen 2005, 42.)

Yläkoulun ruotsin oppikirjassa *Klick 7* on kahdenlaisia vastaa avoimesti -tyyppisiä kuuntelutehtäviä. Osassa kuuntelutehtävistä oppilas saa itse muotoilla vastauksensa ja osassa vastaamista on rajoitettu. Vastaa avoimesti -kuuntelutehtävissä, joissa oppilas saa itse muotoilla vastauksensa, on yleensä 1-10 kysymystä kuullusta tekstistä. Tehtävissä, joissa vastaamista on rajoitettu, tulee oppilaan täydentää taulukkoon pyydetyt tiedot. Tyypillisesti taulukon täydentämistä vaativissa kuuntelutehtävissä 5-7 henkilöä esittelevät itsensä ja oppilaan tehtävänä on poimia jokaisesta henkilöstä 1-3 pyydettyä tietoa esimerkiksi ikä, asuinpaikka ja harrastukset:

> *”Kuulet eri henkilöiden esittelevän itsensä. Kirjoita nimet, iät ja asuinpaikat taulukkoon.”* (Ahokas ym. 2007, 18.)

> *”Kuuntele, mitä Jonatan ja Julia kertovat itsestään ja kavereistaan. Vastaa kysymyksiin suomeksi.”* (Ahokas ym. 2007, 153.)

Taulukon täydentäminen vastaa avoimesti -kuuntelutehtävissä muistuttaa täydennä -tyyppisiä kuuntelutehtäviä, mutta näitä kahta kuuntelutehtävätyyppiä erottaa toisistaan se, mitä oppilas tietää ennen kuuntelua kuuntelutehtävän sisällöstä. Vastaa avoimesti -kuuntelutehtävissä oppilas ei ennen kuuntelua tiedä esiteltävistä henkilöistä mitään, hän tietää vain, mitkä tiedot hänen tulee poimia kuunneltavasta tekstistä. Täydennä -tehtävissä oppilaalla on puolestaan mahdollisuus tutustua osittain kuuntelutehtävän sisältöön ennen kuuntelua. Sisältöön tutustuminen tarkoittaa tässä tapauksessa esimerkiksi suomenkielisiä lauseen alkuja, jotka oppilaan tulee täydentää kuunneltavana olevan tekstin perusteella tai valmista ruotsinkielistä tekstiä, josta puuttuu muutamia sanoja, jotka oppilaan tulee täydentää kuullun perusteella.

Taulukon täydentäminen vastaa avoimesti -kuuntelutehtävissä muistuttaa täydennä -tehtävien ohella myös poimi teemasanat -kuuntelutehtäviä. Näitä kuuntelutehtävätyyppejä erottaa toisistaan se, että poimi teemasanat -tehtävissä oppilaan tulee poimia kuunneltavasta tekstistä johonkin yksittäiseen teemaan liittyvät sanat esimerkiksi tekstissä mainittavat värit tai lukusanat. Vastaa avoimesti -tehtävissä ei taulukon taustalla kuitenkaan ole yhtä yksittäistä teemaa, vaan taulukkoon kootaan useisiin eri teemoihin liittyviä tietoja esimerkiksi henkilöiden ikä, asuinpaikka ja harrastukset. Vastaa avoimesti -tehtävät ovat vaikeudeltaan eritasoisia poimi teemasanat -tehtävien kanssa. Poimi teemasanat -tehtävät ovat helpompia, koska niissä huomio kiinnitetään vain yhteen asiaan kerrallaan eli kyse on valikoivasta ymmärtämisestä (ks. luku 3.2). Tällöin oppilaan tulee ainoastaan ymmärtää värien nimet kuunneltavasta tekstistä. Taulukon täydentäminen vastaa avoi-

mesti -kuuntelutehtävissä sen sijaan vaatii huomion kiinnittämistä useaan eri asiaan samanaikaisesti, mikä aiheuttaa sen, että oppilaan on ymmärrettävä kuunneltavan tekstin sisältö keskeisiltä osiltaan eli kyse on yleiskäsityksen muodostamisesta (ks. luku 3.2).

5.2.3 Kuuntele

Kuuntele -tyyppisiä kuuntelutehtäviä sisältyy molempiin tutkittaviin oppikirjoihin. Tällaiset kuuntelutehtävät ovat kuitenkin yleisempiä alakoulun oppikirjassa *Färdiga, gå*, jossa niitä on yhteensä 11 kappaletta, kun taas yläkoulun ruotsin oppikirjassa *Klick 7* niitä on vain viisi kappaletta. Kuuntele -tehtävät poikkeavat muista kuuntelutehtävätyypeistä siinä, että niissä oppilaalta ei edellytetä minkäänlaista vastausta. Voidaankin sanoa, että kuuntele -tyyppisten tehtävien tarkoituksena on pikemminkin innostaa ja motivoida oppilaita ruotsin kielen opiskeluun kuin kehittää tavoitteellisesti heidän kuullunymmärtämistaitoaan (ks. ekstensiivinen yleiskuuntelu, luku 5.3.1). Tämäntyyppisissä kuuntelutehtävissä on kuitenkin mahdollista, että oppilas ei keskity lainkaan kuuntelemiseen, vaan on kuuntelevinaan.

Alakoulun ruotsin oppikirjassa *Färdiga, gå* olevat kuuntele -tehtävät ovat yhtä tehtävää lukuun ottamatta lauluja. Jäljelle jäävä kuuntelutehtävä on runo. Alla on esimerkki kuuntelutehtävän tehtävänannosta laulun sekä runon kuuntelemiseen:

> *”Laulu Ett gammalt, fult och elakt troll det var en gång.”* (Peltomäki & Trygg-Kaipiainen 2005, 109.)

> *”Pysselrim.*” (Peltomäki & Trygg-Kaipiainen 2005, 103.)

Yläkoulun ruotsin oppikirjassa *Klick 7* on alakoulun ruotsin oppikirjasta *Färdiga, gå* poiketen vain yksi kuuntele -tehtävä, jonka sisältönä on laulu. Lopuissa neljässä kuuntele -tehtävässä mallinnetaan ruotsin kielen ääntämistä:

> *”Ruotsin kielessä substantiivit ovat joko en- tai ett-sukuisia sanoja. Kuuntele ja päättele, mitä seuraavat sanat tarkoittavat suomeksi.”* (Ahokas ym. 2007, 7.)

> *”Kuulet tervehdyksiä ja lyhyitä lauseita ruotsiksi. Päättele, mitä ne tarkoittavat.”* (Ahokas ym. 2007, 19.)

Ääntämiseen liittyvissä kuuntele -tehtävissä on kaksi vaihetta: ensin oppilas kuuntelee ääntämismallin yksittäisiin sanoihin tai lauseisiin ja tämän jälkeen hänen tulee suomentaa ne. Tehtävään vastaaminen ei kuitenkaan tapahdu kuullun perusteella, vaan kuuntelemisen tarkoitus tällaisissa tehtävissä on vain mallintaa ruotsin kielen ääntämistä. Tällaiset kuuntele -tehtävät muistuttavat käänteisesti tarkista kuuntelemalla -kuuntelutehtäviä, joissa oppilas tekee ensin tehtävään liittyvät kirjoittamisosiot ja tämän jälkeen hän tarkistaa vastauksensa kuuntelemisen avulla.

5.2.4 Valitse

Valitse -tyyppisiä kuuntelutehtäviä sisältyy molempiin tutkittaviin ruotsin kielen oppikirjoihin siten, että alakoulun oppikirjassa *Färdiga, gå* niitä on yhteensä 10 kappaletta ja yläkoulun oppikirjassa viisi tai kuusi riippuen tulkintavasta. Jos yläkoulun ruotsin oppikirjassa lasketaan kuuntelutehtäviksi ne tehtävät, joita ei erikseen ole merkitty kuuntelutehtäviksi, mutta jotka voidaan toteuttaa kuuntelutehtävinä, on kyseissä oppikirjassa yhteensä kuusi valitse -kuuntelutehtävää. Laskettaessa kuuntelutehtäviksi ainoastaan ne tehtävät, jotka on erikseen merkitty kuuntelutehtäviksi, saadaan yläkoulun ruotsin oppikirjan valitse -kuuntelutehtävien kokonaismääräksi viisi kappaletta.

Valitse -kuuntelutehtäviä on monenlaisia sen suhteen, millaisia valittavat vaihtoehdot ovat. Valitse -kuuntelutehtävät voidaan karkeasti ottaen jakaa kolmeen alaluokkaan: kuuntelutehtäviin, joissa oppilaan tulee päätellä kuullun perusteella, onko oppikirjan väittämät oikein vai väärin, kuuntelutehtäviin, joissa oppilaan tulee valita annetuista väitteistä a-d kuullun sisältöä parhaiten kuvaava väite ja kuuntelutehtäviin, joissa oppilaan tulee valita kuullun perusteella paras vaihtoehto muuntyyppisten vaihtoehtojen joukosta.

Kun tarkastellaan kuuntelutehtäviä niissä esiintyvien kysymysten perusteella, toteaa Holopainen (2003, 42), että monivalintakysymykset ovat suosittu tapa arvioida kuullunymmärtämistä. Hyvien monivalintakysymysten laadinta on vaikeaa, koska kysymysrakenteen tulisi liittyä jonkin ymmärtämisstrategian käyttöön tai johonkin ongelmaan tai vastausvaihtoehtojen tulisi olla samanarvoisia. Helposta tekstistä voidaan laatia vaikeita monivalintatehtäviä ja päinvastoin. Monivalintakysymysten ongelmana on, että niihin vastaaminen saattaa perustua arvaamiseen tai ulkoisiin vihjeisiin perustuvaan päättelyyn.

Anckar (2006, 74-82) on selvittänyt tutkimuksessaan syitä siihen, miksi suomalaiset abiturientit vastaavat ranskan kielen ylioppilaskirjoituksissa oleviin monivalintatehtäviin arvaamalla. Seuraavassa on kooste arvaamiseen johtaneista syistä:

1. Kielenoppija ei ole ymmärtänyt juuri lainkaan kuulemaansa tekstiä.
2. Kielenoppija on ymmärtänyt väärin kuulemansa tekstin.
3. Kielenoppija ei ole ymmärtänyt yksittäistä sanaa tai sanoja, joiden ymmärtäminen on välttämätöntä tehtävään vastaamisessa.
4. Kielenoppija ymmärtää vain osan kuulemastaan tekstistä.
5. Kielenoppija ei mielestään ole ymmärtänyt riittävän hyvin kuulemaansa tekstiä, ja siksi vastaaminen perustuu arvaamiseen.
6. Kielenoppija ei ole ymmärtänyt kysymystä tai annettuja vaihtoehtoja.
7. Kielenoppija pystyy sulkemaan pois jonkin annetuista vaihtoehdoista kuulemansa tekstin perusteella, mutta jäljelle jäävistä vaihtoehdoista hän valitsee jonkin arvaamalla.
8. Kuuntelukertojen määrä vaikuttaa vastaamiseen. Ensimmäisellä kuuntelukerralla valittu vaihtoehto saattaa muuttua tai varmistua toisen kuuntelukerran aikana.
9. Arvaamalla vastaamiseen ei ole selvää syytä.
10. Kielenoppijan mielestä mikään annetuista vaihtoehdoista ei tunnu sopivalta kuultuun tekstiin.

Anckarin mukaan (2006, 71-72) monivalintatehtäviä kritisoidaan usein siitä, että kielenoppija voi vastata niihin arvaamalla jonkin annetuista vaihtoehdoista eikä hän näin ollen välttämättä ymmärrä kuulemaansa tekstiä. Toisaalta monivalintatehtäviä kritisoidaan siitä, että kielenoppija ei välttämättä osaa valita oikeaa vaihtoehtoa annetuista vaihtoehdoista, vaikka hän ymmärtäisi kuulemansa tekstin. Kuitenkin Anckar (2006, 70) toteaa, että monivalintatehtävissä kielenoppija pitää yleensä yhtä vaihtoehtoa muita parempina, vaikka hän ei tietäisikään oikeaa vastausta.

Alakoulun ruotsin oppikirjassa *Färdiga, gå* on valitse oikein vai väärin -kuuntelutehtäviä, joissa oppilaan tulee päätellä kuullun perusteella, onko annetut 3-4 väittämää oikein vai väärin. Lisäksi kyseiseen oppikirjaan sisältyy sellaisia valitse -kuuntelutehtäviä, joissa oppilaan tulee valita annetuista väittämistä (a-d) parhaiten kuullun sisältöön sopiva väittämä:

> *”Kuullun ymmärtäminen. Merkitse lauseen perään O = oikein tai V = väärin.”* (Peltomäki & Trygg-Kaipiainen 2005, 48.)

Yläkoulun ruotsin oppikirjassa *Klick 7* ei ole lainkaan sellaisia valitse -kuuntelutehtäviä, joissa oppilaan tulee kuullun perusteella valita väitteistä a-d se väite, joka parhaiten kuvaa kuullun sisältöä. Sen sijaan yläkoulun ruotsin oppikirjassa on yksi valitse -tehtävä, jossa oppilaan tulee päätellä kuullun perusteella, onko oppikirjan seitsemän väitettä oikein vai väärin. Erotuksena alakoulun samantyyppisiin valitse -kuuntelutehtäviin, oppilaan tulee tässä yläkoulun oppikirjan valitse -tehtävässä myös korjata väärät väittämät oikeiksi. Kuitenkin tulee huomata, että kyseinen tehtävä voidaan toteuttaa joko kuullun- tai luetunymmärtämistehtävänä eli kyseistä tehtävää ei ole erikseen ole merkitty kuuntelutehtäväksi:

> *”Lue tai kuuntele teksti Mitt hem. Merkitse ruudukkoon, onko väite oikein vai väärin. Korjaa väärät väitteet suomeksi.”* (Ahokas ym. 2007, 82.)

Lopuissa yläkoulun ruotsin oppikirjaan *Klick 7* sisältyvissä kuuntelutehtävissä oppilaan tulee valita kuullun perusteella: Edustavatko näytteet ruotsin kieltä vai jotakin muuta kieltä? Onko näytteissä käytetty kieli suomenruotsia vai ruotsinruotsia? Ääntyykö ’ä’ yksittäisissä sanoissa [ä] vai [e]? Viitataanko kuultuihin nimiin han - vai hon -pronominilla? Mikä viikonpäivä on kyseessä? Tämäntyyppisiä valitse -kuuntelutehtäviä ei sisälly alakoulun ruotsin oppikirjaan *Färdiga, gå*:

> *”Kuulet vieraskielisiä sanoja. Yritä päätellä ruotsinkieliset sanat aikaisemmin oppimiesi kielten perusteella ja alleviivaa ne.”* (Ahokas ym. 2007, 6.)

> *”Kuuntele, tunnistatko seuraavista näytteistä suomenruotsin ja ruotsinruotsin. Merkitse rastilla.”* (Ahokas ym. 2007, 11.)

> *”Kirjain Ä ääntyy joko [e] tai [ä]. Kuuntele ja merkitse hakasulkuihin, kuinka ä ääntyy seuraavissa sanoissa.”* (Ahokas ym. 2007, 14.)

> *”Kuulet äänitteeltä ruotsalaisia nimiä. Rastita kuulemasi perusteella oikea hän-pronomini.”* (Ahokas ym. 2007, 44.)

> *”Kuuntele laulu Ledig lördag – Vapaa lauantai. Vastaa kysymyksiin.”* (Ahokas ym. 2007, 137.)

5.2.5 Täydennä

Täydennä -tyyppisiä kuuntelutehtäviä on molemmissa tutkittavissa ruotsin kielen oppikirjoissa. Alakoulun ruotsin oppikirjassa niitä on yhteensä neljä kappaletta, kun taas yläkoulun ruotsin oppikirjassa *Klick 7* niitä on tulkinnasta riippuen 5-7 kappaletta. Jos yläkoulun ruotsin oppikirjassa lasketaan kuuntelutehtäviksi ne tehtävät, joita ei erikseen ole merkitty kuuntelutehtäviksi, mutta jotka voidaan toteuttaa kuuntelutehtävinä, on kyseissä oppikirjassa yhteensä seitsemän täydentämistä vaativaa kuuntelutehtävää. Laskettaessa kuuntelutehtäviksi ainoastaan ne tehtävät, jotka on erikseen merkitty kuuntelutehtäviksi, saadaan täydennä -kuuntelutehtävien kokonaismääräksi seitsemän kappaletta.

Täydennä -tyyppiset kuuntelutehtävät voivat olla kahdenlaisia. Ensinnäkin oppilaan tehtävänä voi olla täydentää valmiiseen tekstiin tai yksittäisiin lauseisiin puuttuvat sanat. Toiseksi oppilaan tehtävänä voi olla numeroida kuvat siinä järjestyksessä, kun ne tekstissä esiintyvät. Molemmille täydennä -kuuntelutehtävätyypeille on tyypillistä se, että oppilas tietää ennen kuuntelua jotakin tekstin aiheesta. Esimerkiksi kuvien numeroinnissa oppilas tietää etukäteen, mistä tekstissä puhutaan, mutta hänen tehtäväksi jää selvittää, missä järjestyksessä kuvien esittämistä asioista puhutaan. Täydennä -kuuntelutehtävien aiheet vaihtelevat suuresti, aiheet liittyvät esimerkiksi käsiteltäviin tekstikappaleisiin, ruokaan ja laulujen teksteihin:

> *”Kuuntele joulutervehdykset ja laulut. Merkitse laulun numero vastaavan suomenkielisen laulun jälkeen.”* (Peltomäki & Trygg-Kaipiainen 2005, 112.)

> *”Kuulet kuvissa olevien esineiden ja asioiden nimet ruotsiksi. Numeroi kuvat kuulemassasi järjestyksessä.”* (Ahokas ym. 2007, 7.)

> *”Kuuntele keskustelut. Täydennä tyhjät puhekuplat kuulemasi perusteella ruotsiksi.”* (Ahokas ym. 2007, 200.)

Täydennä -kuuntelutehtävissä täydentäminen voi tapahtua joko suomeksi tai ruotsiksi. Kuitenkin alakoulun ruotsin oppikirjan *Färdiga, gå* täydennä -tehtävissä täydentäminen tapahtuu aina suomen kielellä. Niistä täydennä -kuuntelutehtävistä, joissa oppilaalla on edessään puhuttu teksti kirjallisena versiona, voidaan käyttää nimitystä osittaissanelu. Pihkon (2003b, 15-17) mukaan osittaissanelusta (engl. partial dictation) käytetään myös nimityksiä aukkosanelu ja aukkotesti. Osittaissanelussa kuulija kuulee äänitettyä puhetta, joka voi olla joko luettua tekstiä tai vapaata puhetta ja samanaikaisesti hänellä on edes-

sään sama teksti kirjallisena versiona. Kuulijan tehtävänä on täydentää tekstissä olevat aukot kuullun perusteella. Aukot käsittävät yleensä muutaman sanan pituisia puhejaksoja. Osittaissanelun vaikeuteen voidaan vaikuttaa kuuntelukertojen määrällä. Olennaista hyvässä osittaissanelussa on se, että täydennettävät puhejaksot ovat sopivan pituisia. Jos puhejaksot ovat liian lyhyitä, oppilas voi mekaanisesti onnistua kopioimaan vastaukset kuitenkaan ymmärtämättä kuulemaansa. Jos taas puhejaksot ovat liian pitkiä, kuulija ei pysty pitämään niitä työmuistissaan ehtiäkseen kirjoittamaan ne. Puhejaksojen pituuden lisäksi onnistuneelle osittaissanelulle on tyypillistä sopiva kielellinen ja käsitteellinen vaikeus. Osittaissanelua voidaan käyttää kieltenopetuksessa diagnostisena välineenä, sillä oppilaan kirjoittamat täydennykset kertovat siitä, millaisia vaikeuksia hänellä on puheen käsittelemisessä. Lisäksi osittaissanelu on hyvä integratiivinen kuullunymmärtämistesti, koska osittaissanelu kertoo oppilaan puheen ymmärtämisen taidon lisäksi paljon myös hänen kokonaiskielitaidostaan.

Täydennä -kuuntelutehtävät muistuttavat poimi teemasanat - ja vastaa avoimesti -kuuntelutehtäviä. Kyseisten kuuntelutehtävätyyppien eroja on käsitelty aiemmin tässä luvussa vastaa avoimesti -kuuntelutehtävien kohdalla (ks. luku 5.2.2).

5.2.6 Poimi teemasanat

Poimi teemasanat -tyyppisiä kuuntelutehtäviä on tutkimusaineistossa yhteensä 8 kappaletta, joista seitsemän sisältyy yläkoulun ruotsin oppikirjaan *Klick 7* ja vain yksi alakoulun ruotsin oppikirjaan *Färdiga, gå*. Poimi teemasanat -tehtävissä oppilaan tulee etsiä kuunneltavasta tekstistä tiettyyn teemaan liittyvät sanat. Teema voi olla lukusanat, värit, kaupungit tai satuhahmot. Alakoulun ruotsin oppikirjan ainoan poimi teemasanat -kuuntelutehtävän aiheena on poimia tekstikappaleessa esiintyvät värien nimet. Suurimmassa osassa yläkoulun ruotsin oppikirjassa olevista poimi teemasanat -tehtävistä on kyse joko yksittäin lausuttujen lukusanojen tai tekstissä esiintyvien lukusanojen poimimisesta.

> *”Kuuntele kappale 3. Mitkä värit mainitaan?”* (Peltomäki & Trygg-Kaipiainen 2005, 14.)

> *”Melkein kaikilla Mikaelin perheen jäsenillä on omat kännykät. Kuuntele puhelinnumerot äänitteeltä ja merkitse ne numeroin.”* (Ahokas ym. 2007, 61.)

Kaksi yläkoulun ruotsin oppikirjassa *Klick 7* olevista poimi teemasanat -kuuntelutehtävistä sisältää erityispiirteitä. Näihin tehtäviin vastaamisessa ei riitä, että oppilas toistaa kuulemansa tekstin sellaisenaan, vaan hänen tulee myös osata soveltaa kuulemaansa tietoa käytännössä:

> ”*Mikä kuva? Yhdistä pisteet äänitteen ohjeiden mukaisessa järjestyksessä.”* (Ahokas ym. 2007, 59.)

> *”Kuuntele kuvaus Micken, Idan ja heidän isänsä kesälomamatkasta. Piirrä kuuntelun aikana matkareitti karttaan.”* (Ahokas ym. 2007, 159.)

Ensimmäisessä kuuntelutehtävässä oppilas kuulee äänitteeltä yksittäisiä numeroita, jotka lausutaan kukin kaksi kertaa. Yhdistettäessä numeroidut pisteet ohjeiden mukaisessa järjestyksessä syntyy kuva. Toinen yllä mainituista esimerkkitehtävistä eroaa ensin mainitusta siten, että siinä kuunneltava teksti on kokonainen tarina. Tarinan perusteella oppilaan tulee piirtää matkareitti valmiiseen karttaan. Tämä kuuntelutehtävä on edellistä vaativampi sen suhteen, että matkareitin piirtäminen vaatii yksittäisten tietojen, tässä tapauksessa kaupunkien nimien, poimimista tekstikokonaisuudesta, kun taas ensimmäisessä esimerkkitehtävässä oppilaan tulee ymmärtää yksittäiset sanat.

5.2.7 Tarkista kuuntelemalla

Tarkista kuuntelemalla -tyyppiset kuuntelutehtävät koskevat ainoastaan yläkoulun ruotsin oppikirjaa *Klick 7*, sillä tällaisia tehtäviä ei ole lainkaan alakoulun ruotsin oppikirjassa *Färdiga, gå*. Oppikirjassa *Klick 7* on yhteensä viisi kappaletta tarkista kuuntelemalla -kuuntelutehtävää (taulukko 4). Tällaisissa tehtävissä kuuntelu saa välinearvon poiketen kaikista muista kuuntelutehtävätyypeistä, joissa kuuntelulla on puolestaan itseisarvo. Tarkista kuuntelemalla -tehtävissä kuuntelemisen tarkoituksena on tarkistaa ennen kuuntelua kirjoitettujen vastauksien oikeellisuus. Tällöin oppilaan tehtävänä on joko kuunnella yksittäiset sanat tai poimia tekstikokonaisuudesta ne yksittäiset sanat, joita tarkastus koskee:

> *”Kirjoita numerot ruotsiksi. Tarkista oikea järjestys nauhalta.”* (Ahokas ym. 2007, 58.)

> *”Peppi, Annika ja Tommi laulavat kesästä. Päättele adjektiivien oikeat muodot ennen laulun kuuntelemista. Tarkista tehtävä kuuntelemalla laulu.”* (Ahokas ym. 2007, 113.)

Ensimmäisessä esimerkkitehtävässä oppilaan tulee kirjoittaa yksittäisiä sanoja, jotka tässä tapauksessa ovat numeroita. Tällöin kuuntelutehtävän sisältö muodostuu yksittäisistä numeroista. Toisessa esimerkkitehtävässä oppilaan tulee puolestaan poimia kuunneltavasta tekstistä tarkistamisen kannalta olennaiset yksittäiset sanat. Tällaisissa tehtävissä kuunneltavan tekstin seuraamista ja yksittäisten sanojen poimimista helpottaa oppikirjassa oleva valmis teksti, joka sisältää kuunneltavan tekstin sanatarkasti.

Yhteenveto

Yhteenvetona voidaan todeta, että alakoulun ruotsin oppikirjassa *Färdiga, gå* ja yläkoulun ruotsin oppikirjassa *Klick 7* olevat kuuntelutehtävät voidaan luokitella seitsemään luokkaan. Tällöin oppilaan näkökulmasta katsottuna kuuntelutehtävässä on kyse joko toistamisesta, kuuntelemisesta, avoimesti vastaamisesta, täydentämisestä, teemasanojen poimimisesta tai kuuntelemalla tarkistamisesta. Kuuntele - ja tarkista kuuntelemalla -kuuntelutehtävät eroavat muista kuuntelutehtävätyypeistä, sillä kuuntele -tehtävissä ei vaadita kuultuun tekstiin perustuen minkäänlaista vastausta oppilaalta ja tarkista kuuntelemalla -tehtävissä vastaaminen ei perustu kuuntelemiseen, vaan kuunteleminen on vain välinen kirjoitettujen vastausten tarkistamiseen. Toista -kuuntelutehtävät voidaan jakaa kahteen alaluokkaan, joista toisessa on kyse suullisesta toistamisesta ja toisessa kirjallisesta toistamisesta, jota yleisemmin kutsutaan saneluksi.

TAULUKKO 5. Alakoulun A1-ruotsin oppikirjassa *Färdiga, gå* olevien kuuntelutehtävien lukumäärät ja prosenttiosuudet kuuntelutehtävätyypeittäin

Kuuntelutehtävätyyppi	**Lukumäärä (kpl)**	**Prosenttiosuus kuuntelutehtävien kokonaismäärästä**
Toista	42	57
a. suullisesti	42	57
b. kirjallisesti	-	-
Kuuntele	11	15
Valitse	10	14
Vastaa avoimesti	6	8
Täydennä	4	5
Poimi teemasanat	1	1
Tarkista kuuntelemalla	-	-
YHTEENSÄ	74	100

Taulukkoon 5 ja 6 on koottu oppikirjoittain kuuntelutehtävien lukumäärät ja prosenttiosuudet kuuntelutehtävätyypeittäin. Näiden tietojen avulla voidaan muodostaa yleiskuva kummankin oppikirjan kuuntelutehtävistä.

TAULUKKO 6. Yläkoulun B1-ruotsin oppikirjassa *Klick 7* olevien kuuntelutehtävien lukumäärät ja prosenttiosuudet kuuntelutehtävätyypeittäin

Kuuntelutehtävätyyppi	**Lukumäärä (kpl)**	**Prosenttiosuus kuuntelutehtävien kokonaismäärästä**
Toista	16	30 (27)**
a. suullisesti	13	25 (21)**
b. kirjallisesti	3	6 (5)**
Vastaa avoimesti	9 (15)*	17 (25)**
Poimi teemasanat	7	13 (11)**
Täydennä	5 (7)*	10 (11)**
Valitse	5 (6)*	10 (10)**
Kuuntele	5	10 (8)**
Tarkista kuuntelemalla	5	10 (8)**
YHTEENSÄ	52 (61)*	100 (100)**

Taulukoista 5 ja 6 ilmenee, että yhteisiä kuuntelutehtävätyyppejä molemmille ruotsin oppikirjoille *Färdiga, gå* ja *Klick 7* ovat tehtävät, joissa tehtävänantona on kuuntele, poimi teemasanat, toista suullisesti, valitse, vastaa avoimesti tai täydennä. Taulukon 5 mukaan alakoulun ruotsin oppikirjassa *Färdiga, gå* on eniten toista suullisesti -kuuntelutehtäviä (57 %). Näiden kuuntelutehtävien sijoittuminen oppikirjassa näkyy siten, että oppikirjan kuuntelutehtävät noudattavat pääsääntöisesti trendiä, jonka mukaan kappaleen kuuntelutehtävät ovat yhtä lukuun ottamatta toista suullisesti -kuuntelutehtäviä. Taulukon 6 mukaisesti ainoastaan yläkoulun ruotsin oppikirjassa esiintyviä kuuntelutehtävätyyppejä ovat toista kirjallisesti - ja tarkista kuuntelemalla -tehtävät.

5.3 Kuuntelutehtävien pedagogiset tavoitteet

Tämän luvun tarkoituksena on vastata tutkielman toiseen alaongelmaan eli siihen, mitkä ovat A1-ruotsin oppikirjassa *Färdiga, gå* ja B1-ruotsin oppikirjassa *Klick 7* olevien kuuntelutehtävien pedagogiset tavoitteet. Määriteltäessä tutkimusaineistoon sisältyvien kuuntelutehtävien pedagogisia tavoitteita tukeudutaan Pihkon (2003b, 2004a) kolmiportaiseen malliin kuuntelutehtävien pedagogisista tavoitteista. Määrittely perustuu edellisessä luvussa esiteltyihin kuuntelutehtävätyyppeihin siten, että jokaisen kuuntelutehtävätyypin pedagogiset tavoitteet määritellään erikseen. Tällöin on tarkoituksena määritellä, onko kuuntelutehtävätyyppien toista, vastaa avoimesti, kuuntele, valitse, täydennä, poimi teemasanat ja tarkista kuuntelemalla pedagogisena tavoitteena ekstensiivinen yleiskuuntelu, selektiivinen vai intensiivinen kuuntelu.

Kun vieraan kielen opetuksessa pyritään monipuoliseen kuunteluopetukseen, on tärkeää tunnistaa, mitkä ovat oppikirjoissa olevien kuuntelutehtävien pedagogiset tavoitteet, toisin sanoen millaista kuuntelukäyttäytymistä kuuntelutehtävissä harjoitetaan. Kuuntelutehtävien pedagogisena tavoitteena voi olla ekstensiivinen yleiskuuntelu, kohdentava eli selektiivinen kuuntelu tai intensiivinen kuuntelu. Kaikki kolme kuuntelutehtävätyyppiä ovat yhtä tärkeitä kuunteluopetuksen kannalta ja niitä tulisi käyttää monipuolisesti kuunteluopetuksen kaikissa vaiheissa. (Pihko 2003b, 16.)

5.3.1 Ekstensiivinen yleiskuuntelu

Ekstensiivinen yleiskuuntelu viittaa kuuntelutehtäviin, joissa tärkeintä on kuuntelemisen ilo. Kuuntelutehtävät pyrkivät tarjoamaan oppilaalle aidosti mielenkiintoisia vieraan kielen kuuntelukokemuksia esimerkiksi sadun tai kertomuksen muodossa. (Pihko 2003b, 16.) Tällaisissa kuuntelutehtävissä kuullunymmärtämisen prosessit automatisoituvat ja kuuntelukäyttäytyminen rutinoituu. Jotta oppilaat keskittyisivät kuuntelemaan tämäntyyppisiä kuuntelutehtäviä, tulisi tehtävien aiheet olla oppilaille läheisiä ja mieleisiä sekä niiden tulisi olla riittävän lyhyitä. Lisäksi kuunneltavan materiaalin tulisi sisältää selkeää yleiskielistä puhetta, jossa sanasto on arkipäiväistä ja aihe oppilaan elämään liittyvä. (Pihko 2004a.) Kuitenkaan näissä kuunteluissa ei yleensä tarkasteta oppilaiden ymmärtämisen oikeellisuutta, vaan olennaista on keskustella kuuntelun sisällöstä ja oppilaiden tulkinnoista. Ekstensiiviset yleiskuuntelut tarjoavat opettajalle ja oppilaille mahdollisuuden käyttää opiskeltavaa kieltä viestinnän välineenä luokkahuoneessa. (Pihko 2003b, 16.)

Ekstensiivistä yleiskuuntelua harjoitetaan tutkimusaineiston kuuntele -tyyppisissä kuuntelutehtävissä. Näin ollen 12 prosenttia tutkimusaineiston kuuntelutehtävistä harjoittavat ekstensiivistä yleiskuuntelua, jolle on tyypillistä se (ks. taulukko 4, luku 5.2), että oppilaan ymmärtämisen oikeellisuutta ei tarkisteta. Kuuntele -tyyppiset kuuntelutehtävät eroavat muista tutkimusaineistoon sisältyvistä kuuntelutehtävätyypeistä siten, että niissä ei vaadita oppilaalta minkäänlaista vastausta. Tämä kertoo siitä, että tehtävänantoon ei liity minkäänlaista vaatimusta oppilaan kuullunymmärtämisen kontrolloinnista. Pihko (2003b, 16) mainitsee että, on kuitenkin olennaista keskustella kuuntelun sisällöstä ja oppilaiden tulkinnoista, vaikka oppilaan ymmärtämisen oikeellisuutta ei tarkisteta ekstensiivisissä kuuntelutehtävissä. Se, miten kuuntele -tyyppisten tehtävien sisältöä ja oppilaiden niistä tekemiä tulkintoja käsitellään kuuntelun jälkeen, riippuu paljolti opettajasta, sillä tällaisten kuuntelutehtävien tehtävänanto ei itsessään edellytä kuullun käsittelemistä lainkaan.

Kuuntele -kuuntelutehtävät tarjoavat opettajalle ja oppilaille mahdollisuuden käyttää ruotsin kieltä viestinnän välineenä luokkahuoneessa. Tämä kuitenkin edellyttää sitä, että oppilaat keskittyvät kuuntelemaan, jotta he pystyvät keskustelemaan kuuntelutehtävän sisällöstä ja sen perusteella tekemistään tulkinnoista. Ekstensiivistä yleiskuuntelua harjoittavissa kuuntelutehtävissä olennaista onkin kuuntelutehtävän sisältö, jonka tulisi olla oppilaille läheinen ja mielenkiintoinen, mikä puolestaan edesauttaa kuunteluun keskittymistä (Pihko 2004a). Pihko (2003b, 16) toteaa, että ekstensiivistä yleiskuuntelua harjoittavat pyrkivät tarjoamaan oppilaalle aidosti mielenkiintoisia vieraan kielen kuuntelukokemuksia esimerkiksi sadun tai kertomuksen muodossa.

Alakoulun ruotsin oppikirjassa *Färdiga, gå* ekstensiivistä yleiskuuntelua harjoittavia kuuntelutehtäviä on 15 prosenttia kaikista kuuntelutehtävistä (ks. taulukko 5, luku 5.2.7). Tällaiset kuuntelutehtävät ovat kuuntele -tyyppisiä kuuntelutehtäviä ja niiden aihe on useimmiten laulu. Ainoana poikkeuksena tästä on yksi kuuntele -tehtävä, jossa kuunneltava teksti on runo. Kyseisissä kuuntele -tehtävissä kerrotaan tarinoita, jotka saattavat hyvinkin herättää oppilaiden mielenkiinnon.

Yläkoulun ruotsin oppikirjassa *Klick 7* on alakoulun oppikirjaa *Färdiga, gå* vähemmän ekstensiivistä kuuntelua harjoittavia kuuntelutehtäviä, sillä niiden osuus kaikista kuuntelutehtävistä on tulkinnasta riippuen kahdeksan tai 10 prosenttia (ks. taulukko 6, luku 5.2.7). Ilmaisu ”tulkinnasta riippuen” viittaa siihen, että oppikirjassa *Klick 7* on sellaisia tehtäviä, joita ei erikseen ole merkitty kuuntelutehtäviksi, mutta jotka voidaan toteuttaa joko luetun tai kuullunymmärtämistehtävinä. Jos kyseiset tehtävät lasketaan kuuntelutehtäviksi, on kuuntele -tyyppisten tehtävien osuus kahdeksan prosenttia kaikista kuuntelutehtävistä. Muussa tapauksessa kuuntele -tehtävien osuus on 10 prosenttia kaikista kuuntelutehtävistä. Yhdessä oppikirjaan Klick 7 sisältyvistä kuuntele -tehtävistä on kyse laulun kuuntelemisesta, kun taas muissa kuuntele -tehtävissä on aiheena ääntämisen mallintaminen. Ääntämistä mallintavat kuuntele -tehtävät eivät välttämättä ole niin motivoivia kuuntelutehtäviä kuin ne kuuntelutehtävät, joiden sisältönä on laulu. Tästä herää kysymys, miksi yläkoulun ruotsin oppikirjassa *Klick 7* ei ole useampia sellaisia ekstensiivisen yleiskuuntelun tehtäviä, jotka todella motivoisivat oppilaita ruotsin kielen opiskeluun.

Jos opettaja ja oppilaat innostuvat aidosti keskustelemaan kuuntele -kuuntelutehtävien sisällöistä, on opetuksessa mahdollisuus siirtyä kielen oppimisesta kohti kielen omaksumista. Julkusen (1998a, 20; 1998b, 19; 2002, 100) mukaan kielen omaksumisesta on kyse ns. kommunikatiivisessa opetuksessa, jonka lähtökohta on kielen näkeminen viestinnän ja toiminnan välineenä.

5.3.2 Intensiivinen kuuntelu

Intensiivisen kuuntelun harjoituksissa oppilaan huomio kiinnitetään sisällön ymmärtämisen ohella itse puhesignaaliin ja sen ominaisuuksiin. Pedagogisena tavoitteena on harjaannuttaa oppilasta kohtaamaan ja käsittelemään sujuvasti puhutun kielen ominaispiirteitä, joihin kuuluu mm. rytminen rakenne ja äänteiden mukautumisilmiöt. (Pihko 2003b, 16.) Intensiivistä kuuntelua harjoittavat tehtävät olivat pitkään unohduksissa vieraan kielen opetuksessa, sillä päähuomio kiinnitettiin ennakoivaan ja tulkitsevaan kuunteluun, koska se on tavallisin kuuntelutapa arjessa. Kuitenkin ennakoivan kuuntelun edellytyksenä on, että kuuntelija hallitsee riittävän hyvin vieraan kielen ääntämiseen liittyvät piirteet. Kun kuuntelija tiedostaa vieraan kielen ominaiset piirteet ja käsittelee niitä sujuvasti, onnistuu ennakoiva kuuntelu mutkattomasti. (Pihko 2004a.)

Intensiivistä kuuntelua voidaan harjoitella erilaisilla saneluun perustuvilla täydentämistehtävillä. (Pihko 2003b, 16.) Yksi täydentämistehtävien muoto on osittaissanelu, josta käytetään myös nimityksiä aukkosanelu ja aukkotesti. Osittaissanelutehtävissä kuuntelijat kuulevat äänitettyä puhetta, joka heillä on samanaikaisesti edessään kirjallisena versiona. Kirjallisesta versiosta on jätetty pois yksittäisiä sanoja tai muutaman sanan mittaisia jaksoja, jotka oppilaan tulee täydentää kuulemansa perusteella. (Pihko 2003b, 15.)

Kun määritellään kuuntelutehtävien pedagogisia tavoitteita kuuntelutehtävätyypeittäin, on olemassa poikkeuksia, joiden takia aina ei voida sanoa, että kaikki tiettyä tehtävätyyppiä edustavat kuuntelutehtävät edustavat yhtä tiettyä kuuntelukäyttäytymisen muotoa. Tämä konkretisoituu määriteltäessä intensiivistä ja selektiivistä kuuntelua harjoittavia kuuntelutehtävätyyppejä. Intensiivistä kuuntelua harjoitetaan tutkimusaineiston toista -, täydennä - ja tarkista kuuntelemalla -kuuntelutehtävätyypeissä sekä osassa poimi teemasanat -kuuntelutehtävissä. Tämäntyyppisiä kuuntelutehtäviä on tutkimusaineistossa yhteensä 59 prosenttia kaikista kuuntelutehtävistä. Toista -tehtäviä on tutkimusaineiston kaikista kuuntelutehtävistä yhteensä 43 prosenttia, täydennä -tehtäviä kahdeksan prosenttia, tarkista kuuntelemalla -tehtäviä neljä prosenttia ja poimi teemasanat -tehtäviä neljä prosenttia (ks. taulukko 4, luku 5.2). Intensiivistä kuuntelua harjoittavien poimi teemasanat -kuuntelutehtävien osuus ei näy suoraan taulukosta 4 (luku 5.2), sillä osa tämäntyyppisistä kuuntelutehtävistä harjoittaa intensiivistä ja osa selektiivistä kuuntelua. Kaikkiaan poimi teemasanat -tehtäviä on tutkimusaineistossa kuusi prosenttia kaikista kuuntelutehtävistä, joista neljä prosenttiyksikköä harjoittaa intensiivistä kuuntelua ja kaksi prosenttiyksikköä selektiivistä kuuntelua.

Alakoulun ruotsin oppikirjassa *Färdiga, gå* intensiivistä kuuntelua harjoittavien kuuntelutehtävien osuus on yhteensä 63 prosenttia oppikirjan koko kuuntelutehtävämäärästä. Tällaiset kuuntelutehtävät ovat toista -, täydennä - ja poimi teemasanat -tyyppisiä kuuntelutehtäviä. Toista -kuuntelutehtäviä on oppikirjan koko kuuntelutehtävämäärästä 57 prosenttia, täydennä -kuuntelutehtäviä viisi prosenttia ja poimi teemasanat -kuuntelutehtäviä yksi prosentti (ks. taulukko 5, luku 5.2.7). Oppikirjassa ei kuitenkaan ole lainkaan tarkista kuuntelemalla -kuuntelutehtäviä, jotka myös harjoittavat intensiivistä kuuntelua. Poimi teemasanat -kuuntelutehtäviä on alakoulun ruotsin oppikirjassa *Färdiga, gå* yksi kappale ja tämä tehtävä edustaa intensiivistä kuuntelua:

”Kuuntele kappale 3. Mitkä värit mainitaan?” (Peltomäki & Trygg-Kaipiainen 2005, 14.)

Yläkoulun ruotsin oppikirjassa *Klick 7* intensiivistä kuuntelua harjoittavien kuuntelutehtävien osuus on yhteensä joko 59 tai 54 prosenttia tulkinnasta riippuen. Ilmaisu ”tulkinnasta riippuen” viittaa siihen, että oppikirjassa *Klick 7* on sellaisia tehtäviä, joita ei erikseen ole merkitty kuuntelutehtäviksi, mutta jotka voidaan toteuttaa joko luetun- tai kuullunymmärtämistehtävinä. Jos kyseiset tehtävät lasketaan kuuntelutehtäviksi, on intensiivistä kuuntelua harjoittavien kuuntelutehtävien osuus 54 prosenttia oppikirjan kaikista kuuntelutehtävistä. Muussa tapauksessa intensiivistä kuuntelua harjoittavien kuuntelutehtävien osuus on 59 prosenttia oppikirjan kaikista kuuntelutehtävistä. Kyseisiä prosenttilukuja ei saada suoraan taulukon 6 (ks. luku 5.2.7) tietojen perusteella, sillä osa poimi teemasanat -tehtävistä harjoittaa intensiivistä ja osa selektiivistä kuuntelua.

Poimi teemasanat -tehtäviä on oppikirjassa *Klick 7* tulkinnasta riippuen joko 11 tai 13 prosenttia oppikirjan kaikista kuuntelutehtävistä. Näistä kuuntelutehtävistä intensiivistä kuuntelua harjoittaa tulkinnasta riippuen joko kahdeksan tai yhdeksän prosenttiyksikköä ja selektiivistä kuuntelua loput kolme tai neljä prosenttiyksikköä. Poimi teemasanat -tyyppisten kuuntelutehtävien lisäksi intensiivistä kuuntelua harjoittavat oppikirjan *Klick 7* toista -, täydennä - ja tarkista kuuntelemalla -kuuntelutehtävät. Toista -tehtävien osuus on tulkinnasta riippuen joko 27 tai 30 prosenttia oppikirjan kuuntelutehtävien kokonaismäärästä, täydennä -tehtävien osuus 10 tai 11 prosenttia ja tarkista kuuntelemalla -tehtävien osuus kahdeksan tai 10 prosenttia. Seuraavassa esimerkki oppikirjan *Klick 7* poimi teemasanat -kuuntelutehtävästä, jossa harjoitellaan intensiivistä kuuntelua:

”Minkä lukusanan kuulet? Merkitse se ruutuun.” (Ahokas ym. 2007, 16.)

Intensiivistä kuuntelua harjoittavissa kuuntelutehtävissä oppilas joutuu harjoittelemaan puhutun kielen ominaispiirteitä (Pihko 2003b, 16). Toista -tehtävissä oppilaan tehtävänä on toistaa yksittäiset sanat tai lauseet. Suullinen tai kirjallinen toistaminen edellyttää oppilaalta kykyä erotella puhutun kielen äänteitä ja tunnistaa äänteiden mukautumisilmiöitä, jotta toistaminen, erityisesti oikeinkirjoitus onnistuu. Myös tarkista kuuntelemalla -tehtävissä oppilaalta edellytetään äänteiden erottelukykyä, jotta oppilas voi tarkistaa kuuntelemalla vastauksiensa oikeellisuuden sekä niiden oikeinkirjoituksen. Tarkista kuuntelemalla -tehtävät noudattavat idealtaan osittaissanelu, mutta tarkista kuuntelemalla -tehtävien aukkoja ei täydennetä kuullun perusteella, vaan kuunteleminen on niissä vain tehtävän tarkistamista varten. Täydennä - ja poimi teemasanat -kuuntelutehtävät noudattavat osittaissanelun ideaa siinä, että niissä oppilaan tehtävänä on poimia kuunneltavasta tekstistä yksittäisiä sanoja tai lyhyitä lauseita. Erottavana tekijänä näiden kahden kuuntelutehtävätyypin välillä on se, että täydennä -tehtävissä oppilas tietää ennen kuuntelua jotakin kuuntelutehtävän kontekstista, kun taas poimi teemasanat -tehtävissä oppilas ei tiedä ennen kuuntelua kuin kuuntelutehtävän aihepiirin.

5.3.3 Selektiivinen kuuntelu

Selektiivistä kuuntelua harjoittavat sellaiset kuuntelutehtävät, joissa ekstensiivisen ja intensiivisen kuuntelun strategiat vuorottelevat tehtävän vaatimusten mukaan (Pihko 2003b, 16). Tämäntyyppisissä kuuntelutehtävissä oppilaan tehtävänä on etsiä kehyskertomuksesta tehtävän kannalta merkityksellistä yksityiskohtaista tietoa tai pyrkiä ymmärtämään kuunneltavan puheen pääsisältö. Tehtävien muotoilulla, ohjeistuksella ja kuunneltavan puheen vaikeusasteen vaihtelulla ohjataan oppilasta käyttämään erilaisia kuuntelustrategioita. Kun tehtävien sisältö ja aihepiiri ovat oppilaille merkityksellisiä, kohoaa oppilaiden motivaatio kuuntelemista kohtaan. Koulutaipaleensa alkupuolella olevia oppilaita innostaa kuuntelun yhdistäminen kuviin, esimerkiksi oppilaat piirtävät kuvan opettajan suullisten ohjeiden perusteella tai värittävät kuvan kirjallisia ohjeita seuraten. (Pihko 2004a.)

Selektiivistä eli kohdentavaa kuuntelua harjoitetaan tutkimusaineiston vastaa avoimesti ja valitse -kuuntelutehtävissä, mutta myös osassa poimi teemasanat -kuuntelutehtävistä. Tällaisten tehtävien osuus tutkimusaineiston kaikista kuuntelutehtävistä on yhteensä 29 prosenttia. Vastaa avoimesti -kuuntelutehtävien osuus on 15 prosenttia, valitse -kuuntelutehtävien 12 prosenttia ja poimi teemasanat -kuuntelutehtävien kaksi prosenttia tutkimusaineiston kaikista kuuntelutehtävistä (ks. taulukko 4, luku 5.2).

Vastaa avoimesti -tyyppisissä kuuntelutehtävissä esiintyvät kysymykset vaihtelevat laajuudeltaan. Toisissa kysymyksissä oppilaan tulee etsiä hyvin yksityiskohtaisia ja rajattuja tietoja kuulemastaan puheesta, kun taas toisissa kysymyksissä vastaaminen edellyttää laajempien puheosuuksien ymmärtämistä:

”Kuuntele tarinan loppu ja vastaa kysymyksiin.
1. Miltä opettaja näyttää?
2. Miksi opettaja oli pukeutunut epätavallisesti? (Peltomäki & Trygg-Kaipiainen 2005, 60.)

Yllä oleva esimerkki alakoulun *Färdiga, gå* oppikirjan vastaa avoimesti -kuuntelutehtävästä sisältää kaksi kysymystä, joista ensimmäiseen kysymykseen vastaaminen vaatii suppeamman tekstiosuuden ymmärtämistä kuin toiseen kysymykseen vastaaminen. Myös seuraavassa yläkoulun ruotsin oppikirjaan *Klick 7* sisältyvässä vastaa avoimesti -kuuntelutehtävässä kysymysten laajuus vaihtelee:

”Kuuntele, mitä Amanda ja Pontus kertovat omista huoneistaan. Vastaa kysymyksiin suomeksi toisella kuuntelukerralla.
1. *Millainen huone Amandalla on?*
2. *Mitä punaista Amandalla on huoneessaan?*
3. *Mitä muita huonekaluja hänen huoneessaan on?*
4. *Mitä Amandalla on seinällä?*

1. *Millainen Pontuksen huone on?*
2. *Mitä kirjoituspöydällä on?*
3. *Mitä Pontus soittaa? Missä?*
4. *Mitä muuta saat tietää Pontuksen huoneesta?”* (Ahokas ym. 2007, 94.)

Alakoulun ruotsin oppikirjassa *Färdiga, gå* selektiivistä kuuntelua harjoittavat vastaa avoimesti - ja valitse -kuuntelutehtävät, joiden yhteenlaskettu osuus oppikirjan koko kuuntelutehtävämäärästä on 22 prosenttia. Vastaa avoimesti -tehtäviä on kahdeksan prosenttia ja valitse -tehtäviä 14 prosenttia oppikirjan kaikista kuuntelutehtävistä (ks. taulukko 5, luku 5.2.7). Alakoulun oppikirjaan sisältyvä yksi poimi teemasanat -kuuntelutehtävä harjoittaa intensiivistä kuuntelua eikä kyseissä oppikirjassa näin ollen ole lainkaan sellaisia poimi teemasanat -kuuntelutehtäviä, jotka harjoittavat selektiivistä kuuntelua.

Yläkoulun ruotsin oppikirjan *Klick 7* selektiivistä kuuntelua harjoittavien kuuntelutehtävien osuus on yhteensä joko 31 tai 38 prosenttia tulkinnasta riippuen. Ilmaisulla ”tulkinnasta riippuen” tarkoitetaan sitä, että oppikirjassa *Klick 7* on sellaisia tehtäviä, joita ei erikseen ole merkitty kuuntelutehtäviksi, mutta jotka voidaan toteuttaa joko luetun- tai kuullunymmärtämistehtävinä. Jos kyseiset tehtävät lasketaan kuuntelutehtäviksi, on selektiivistä kuuntelua harjoittavien kuuntelutehtävien osuus 38 prosenttia oppikirjan kaikista kuuntelutehtävistä. Muussa tapauksessa selektiivistä kuuntelua harjoittavien kuuntelutehtävien osuus on 31 prosenttia oppikirjan kaikista kuuntelutehtävistä.

Yläkoulun oppikirjassa *Klick 7* selektiivistä kuuntelua harjoittavat kuuntelutehtävät ovat vastaa avoimesti -, valitse - ja poimi teemasanat -kuuntelutehtäviä. Vastaa avoimesti -tehtävien osuus on tulkinnasta riippuen joko 17 tai 25 prosenttia oppikirjan kaikista kuuntelutehtävistä, valitse -tehtävien osuus 10 prosenttia ja poimi teemasanat -tehtävien osuus 11 tai 13 prosenttia (ks. taulukko 6, luku 5.2.7). Tulkinnasta riippuen poimi teemasanat -tehtävistä harjoittaa selektiivistä kuuntelua kolme tai neljä prosenttiyksikköä ja loput kahdeksan tai yhdeksän prosenttiyksikköä harjoittavat intensiivistä kuuntelua. Seuraavassa esitellään ne kaksi yläkoulun ruotsin oppikirjaan *Klick 7* sisältyvää poimi teemasanat –kuuntelutehtävää, joissa harjoitellaan selektiivistä kuuntelua. Näille kuuntelutehtäville on tyypillistä, että oppilas toimii annettujen ohjeiden mukaisesti:

> ”*Mikä kuva? Yhdistä pisteet äänitteen ohjeiden mukaisessa järjestyksessä.”* (Ahokas ym. 2007, 59.)

> *”Kuuntele kuvaus Micken, Idan ja heidän isänsä kesälomamatkasta. Piirrä kuuntelun aikana matkareitti karttaan.”* (Ahokas ym. 2007, 159.)

Ensimmäisessä poimi teemasanat -esimerkkitehtävässä oppilaan tulee yhdistää pisteet ohjeiden mukaisessa järjestyksessä, jolloin syntyy kuva. Toisessa esimerkkitehtävässä oppilaan tulee puolestaan piirtää matkareitti valmiiseen karttaan kuullun perusteella. Erottavana tekijänä näiden kahden poimi teemasanat -kuuntelutehtävällä, jotka harjoittavat selektiivistä kuuntelua, on kuultu puhe. Ensimmäisessä esimerkkitehtävässä oppilas kuulee yksittäisiä numeroita, kun taas toisessa esimerkkitehtävässä kuunneltava teksti on kokonainen tarina.

Yhteenveto

Yhteenvetona voidaan todeta, että molemmissa ruotsin oppikirjoissa, *Färdiga, gå* ja *Klick 7* on niin ekstensiivistä yleiskuuntelua, intensiivistä kuuntelua kuin selektiivistäkin kuuntelua harjoittavia kuuntelutehtäviä. Eniten tutkimusaineistossa on intensiivistä kuuntelua harjoittavia kuuntelutehtäviä (59 %). Selektiivistä kuuntelua harjoittavia kuuntelutehtäviä on tutkimusaineistossa 29 prosenttia ja ekstensiivistä yleiskuuntelua harjoittavia kuuntelutehtäviä 12 prosenttia kaikista tutkimusaineiston kuuntelutehtävistä.

Ekstensiivistä yleiskuuntelua harjoitellaan tutkimusaineiston kuuntele -tyyppisissä kuuntelutehtävissä. Kuuntele -tehtävien sisältö on usein alakoulun oppikirjassa *Färdiga, gå* laulu ja yläkoulun oppikirjassa *Klick 7* ääntämisohje. Ekstensiivistä yleiskuuntelua harjoittavissa kuuntelutehtävissä pyritään tarjoamaan oppilaalle aidosti mielenkiintoisia vieraan kielen kuuntelukokemuksia (Pihko 2003b, 16), mikä puolestaan edellyttää sitä, että kuunneltavan tekstin aihe tulisi olla oppilaalle läheinen (Pihko 2004a). Tämän tyyppisissä kuuntelutehtävissä ei tarkisteta oppilaan ymmärtämisen oikeellisuutta, vaan olennaista on keskustella kuuntelun sisällöstä ja oppilaiden tulkinnoista.

Intensiivistä kuuntelua harjoitellaan tutkittavien ruotsin kielen oppikirjojen toista -, täydennä - ja tarkista kuuntelemalla -kuuntelutehtävissä sekä osassa poimi teemasanat -kuuntelutehtävissä. Pihko (2003b, 16) toteaa, että intensiivistä kuuntelua harjoittavissa kuuntelutehtävissä oppilaan huomio kiinnitetään sisällön ymmärtämisen ohella myös itse puhesignaaliin ja sen ominaisuuksiin. Näin oppilasta harjaannutetaan kohtaamaan ja käsittelemään puhutun kielen ominaispiirteitä. Toista -kuuntelutehtävissä oppilas harjoittelee kuulemansa puheen toistamista joko suullisesti tai kirjallisesti. Täydennä -, tarkista kuuntelemalla ja poimi teemasanat -kuuntelutehtävät noudattavat idealtaan osittaissanelua, mutta tarkista kuuntelemalla -tehtävissä tekstissä esiintyviä aukkoja ei täydennetä kuuntelemisen perusteella, vaan kuuntelun tarkoituksena on tarkistaa tehtävä.

Selektiivistä eli kohdentavaa kuuntelua harjoitellaan tutkimusaineiston vastaa avoimesti - ja valitse -kuuntelutehtävissä sekä osassa poimi teemasanat -kuuntelutehtävissä. Selektiivistä kuuntelua harjoittavissa tehtävissä vuorottelevat ekstensiivisen ja intensiivisen kuuntelun strategiat (Pihko 2003b, 16). Tämäntyyppisissä kuuntelutehtävissä oppilaan tehtävänä on etsiä kehyskertomuksesta tehtävän kannalta merkityksellistä yksityiskohtaista tietoa tai pyrkiä ymmärtämään kuunneltavan puheen pääsisältö (Pihko 2004a). Vastaa avoimesti -kuuntelutehtävien kysymykset vaihtelevat laajuudeltaan. Osa kysymyksistä edellyttää oppilaalta hyvin yksityiskohtaisten ja rajattujen tietojen etsimistä, kun taas osa

kysymyksistä edellyttää laajojen puheosuuksien ymmärtämistä. Valitse -kuuntelutehtävissä oppilaan tulee valita annetuista vaihtoehdoista kuultua tekstiä parhaiten kuvaava vaihtoehto. Selektiivistä kuuntelua harjoittavat poimi teemasanat -kuuntelutehtävät edellyttävät oppilaalta annettujen ohjeiden mukaista toimintaa.

Alakoulun ruotsin oppikirjassa *Färdiga, gå* on eniten intensiivistä kuuntelua harjoittavia kuuntelutehtäviä (63 %). Kyseisen oppikirjan kuuntelutehtävistä 22 prosenttia harjoittaa selektiivistä kuuntelua ja 15 prosenttia ekstensiivistä yleiskuuntelua. Yläkoulun ruotsin oppikirjan *Klick 7* kuuntelutehtävien jakauma pedagogisten tavoitteiden suhteen on samansuuntainen alakoulun oppikirjan *Färdiga, gå* kuuntelutehtävien jakauman kanssa. Nimittäin yläkoulun oppikirjassa *Klick 7* on eniten intensiivistä kuuntelua harjoittavia kuuntelutehtäviä (tulkinnasta riippuen 54 tai 59 prosenttia). Selektiivistä kuuntelua harjoittavien kuuntelutehtävien osuus on tulkinnasta riippuen joko 31 tai 38 prosenttia oppikirjan kaikista kuuntelutehtävistä. Intensiivistä kuuntelua harjoittavien kuuntelutehtävien osuus on puolestaan tulkinnasta riippuen joko kahdeksan tai 10 prosenttia oppikirjan kaikista kuuntelutehtävistä.

5.4 Opetussuunnitelma ja ruotsin kielen oppikirjat

Tämän luvun tarkoituksena on vastata tutkielman kolmanteen alaongelmaan eli siihen, miten *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2004* ruotsin kielen kuuntelulle asetetut tavoitteet heijastuvat A1-ruotsin oppikirjassa *Färdiga, gå* ja B1-ruotsin oppikirjassa *Klick 7* olevissa kuuntelutehtävissä. Se, miten opetussuunnitelmassa (Opetushallitus 2004) oppiaineiden opiskelulle asetetut tavoitteet näkyvät oppikirjoissa, on tärkeä tutkimuskohde kolmesta syystä. Uusikylä ja Atjosen (2005, 166-167) mukaan muutettaessa kirjoitettua opetussuunnitelmaa oppilaan kokemaksi opetussuunnitelmaksi nousee oppimateriaali keskeiseen asemaan. Toiseksi tutkimusten mukaan opettajat ovat varsin sidoksissa oppimateriaaleihin, mikä siis tarkoittaa sitä, että opetus tukeutuu hyvin pitkälti työ- ja oppikirjoihin, opetusmonisteisiin ja muuhun kirjalliseen aineistoon. Kolmanneksi Kouluhallitus ei enää tarkasta, noudattavatko oppikirjojen sisällöt valtakunnallista opetussuunnitelmaa, vaan nykyään oppimateriaalien tekijöiden omat tulkinnat valtakunnallisesta opetussuunnitelmasta vaikuttavat siihen, mitä he oppikirjoihin sisällyttävät.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004 (Opetushallitus 2004) on asiakirja, jossa määritellään kaikkien perusopetuksessa opetettavien aineiden tavoitteet ja keskeiset sisällöt. Tämä opetushallituksen laatima asiakirja luo valtakunnallisen kehyksen ope-

tuksen järjestämiselle sekä velvoittaa koulujen opetustyötä. Opetussuunnitelman perusteiden pohjalta opetuksen järjestäjän on laadittava oma paikallinen opetussuunnitelmansa, jossa täsmennetään valtakunnallisia opetuksen tavoitteita ja sisältöjä. (Opetushallitus 2004, 10.) Vieraiden kielten osalta perusopetuksen opetussuunnitelma nojautuu Eurooppalaisen viitekehyksen (2004) tarjoamaan kielitaidon kuvausasteikkoon (ks. luku 5.1).

Perusopetusta koskevassa opetussuunnitelmassa (Opetushallitus 2004, 118) määritellään sekä A1-ruotsin että B1- ruotsin opiskelua koskeva yleistavoite. Sen mukaan ruotsin kieli on taito- ja kulttuuriaine, jonka tavoitteena on antaa oppilaalle valmiuksia vuorovaikutukseen suomenruotsalaisten sekä muiden pohjoismaalaisten kanssa. Opetuksen tehtävänä on totuttaa oppilas käyttämään kielitaitoaan sekä arvostamaan Suomen kaksikielisyyttä ja pohjoismaista elämänmuotoa. Lisäksi oppilaan tulisi oppia, että kieli, joka on viestinnän välinen, edellyttää pitkäjänteistä ja monipuolista viestinnällistä harjoittelua. Seuraavissa luvuissa 5.4.1 ja 5.4.2 käsitellään erityisesti opetussuunnitelmassa (Opetushallitus 2004) mainittuja ruotsin kielen kuunteluopetuksen tavoitteita, mutta jossakin määrin myös ruotsin kielen opetuksen keskeisiä sisältöjä.

5.4.1 Opetussuunnitelman tavoitteiden heijastuminen alakoulun oppikirjan *Färdiga, gå* kuuntelutehtävissä

A1-ruotsin opiskelu alkaa pääsääntöisesti perusopetuksen kolmannella vuosiluokalla, mutta se voi alkaa jo vuosiluokilla 1-2, jos koulu näin päättää paikallisessa opetussuunnitelmassaan (Valtioneuvoston asetus 1435/2001). Tästä johtuen A1-ruotsin opetukseen tarkoitettua oppikirjaa *Färdiga, gå*, voidaan käyttää vuosiluokilla 1-3. Tästä johtuen seuraavassa tarkastellaan sekä vuosiluokkia 1-2 että vuosiluokkia 3-6 koskevan ruotsin kielen kuunteluopetuksen tavoitteita ja keskeisiä sisältöjä.

Jos ruotsin kielen opetus aloitetaan ennen kolmatta vuosiluokkaa, tulee opetuksessa keskittyä aluksi mm. kuullun ymmärtämiseen ja toistamiseen (Opetushallitus 2004, 118). A1-ruotsin oppikirjassa *Färdiga, gå* painotetaan kuullunymmärtämistaidon kehittymistä, koska oppikirjan kaikista tehtävistä 46 prosenttia on kuuntelutehtäviä (taulukko 2, luku 5.1). Tämä kertoo siitä, että kuuntelemisella on erityisasema muihin kielitaidon osa-alueisiin nähden, joita ovat lukeminen, puhuminen ja kirjoittaminen (Huhta & Takala 1999, 183). Suurin osa oppikirjan *Färdiga, gå* kuuntelutehtävistä harjoittaa toistamista (57 %) (taulukko 5). Tätä tarkastelua vasten voidaan todeta, että oppikirja *Färdiga, gå* toteuttaa hyvin opetussuunnitelmassa (Opetushallitus 2004) ruotsin kielen opetukselle asetettuja tavoitteita.

Ruotsin kielen opetuksen tavoitteena on myös se, että oppilas rohkaistuu puhumaan sana- ja sanontatasolla kuuntelemalla ja ymmärtämällä kieltä (Opetushallitus 2004, 118). Tällöin kuunteleminen saa välinearvon, koska se on keino kehittää puhumista. Jotta oppilas rohkaistuu puhumaan ruotsia, hänen tulee altistua kielelle, joka on van Lierin mukaan välttämätön ehto kielen oppimiselle (van Lier 1999, 44). Pelkkä altistaminen vieraalle kielelle ei kuitenkaan riitä, vaan kielen on oltava myös käyttökelpoista, millä viitataan siihen, että altistuskielen työstäminen edellyttää kielen ymmärtämistä (van Lier 1999, 44-45). Altistuminen ja kielen käyttökelpoisuus eli ymmärrettävyys nähdään opetussuunnitelmassa välineinä kielen tuottamiseen. Näin ollen kuunteleminen nähdään opetussuunnitelmassa taitona, joka on ensisijainen puhumiseen nähden. Tätä väitettä tukee myös Kristiansenin (1999, 18) näkemys, jonka mukaan puheen tuottaminen riippuu kuullun ymmärtämisestä. Sellaisia kuuntelutehtäviä, joissa oppilaan puhumista kehitetään kuuntelun kautta, edustavat oppikirjan *Färdiga, gå* toista -kuuntelutehtävät. Toista -kuuntelutehtävät kattavat 56 prosenttia kyseisen oppikirjan kaikista kuuntelutehtävistä ja kaikki ne edustavat suullista toistamista. Kirjallista toistamista eli saneluita ei alakoulun ruotsin oppikirjassa *Färdiga, gå* ole lainkaan.

Ruotsin kielen opetuksen yhtenä keskeisenä sisältönä vuosiluokalla 1-2 mainitaan mm. ikäkauteen soveltuvien ruotsinkielisten laulujen, lorujen ja leikkien käyttö (Opetushallitus 2004, 118). Edellä esitelty ruotsin kielen opetuksen tavoite viestii ekstensiivisen yleiskuuntelun vaatimuksesta. Loruilla, lauluilla ja leikeillä voidaan motivoida oppilasta ruotsin kielen opiskeluun ja samalla tehdä opetuksesta ikäkaudelle sopivaa. Ekstensiivissä yleiskuunteluissa olennaista on juuri kuuntelemisen ilo ja tällaista kuuntelua voidaan harjoitella oppikirjan *Färdiga, gå* kuuntele -tyyppisissä kuuntelutehtävissä, joita oppikirjassa on 15 prosenttia kaikista kuuntelutehtävistä. Tämäntyyppisissä kuuntelutehtävissä aiheena on useimmiten laulu. Yleisesti ottaen voidaan sanoa, että kyseisen oppikirjan kuuntelutehtävien aiheet liittyvät läheisesti oppilaan kokemusmaailmaan. Kuuntelutehtävissä käydään läpi arkeen liittyviä keskusteluja esimerkiksi perheestä, ystävistä tai koulusta. Osassa kuuntelutehtävissä aiheena on satu. Sisällöllisesti oppikirja *Färdiga, gå* soveltuu hyvin käytettäväksi vuosiluokkien 1-2 ruotsin kielen opetuksessa.

Vuosiluokilla 3-6 ruotsin opetuksen tavoitteena on kuullun ymmärtämisen näkökulmasta arkielämää ja rutiininomaisia tapahtumia käsittelevän puheen keskeisimmän sisällön ymmärtäminen tilanneyhteyden tukemana. Lisäksi opetussuunnitelmassa mainitaan, että oppilaan tulee oppia tunnistamaan puheesta pääasiat sekä löytämään siitä jokin rajattu tieto. (Opetushallitus 2004, 119-120.) Näitä ruotsin opetuksen tavoitteita voidaan lähestyä kuuntelutehtävien pedagogisten tavoitteiden kautta. Vastaa avoimesti - ja osassa poimi

teemasanat -kuuntelutehtävissä on kyse selektiivisestä kuuntelusta, jolloin tavoitteena on ymmärtää kuunneltavan tekstin pääsisältö tai poimia tekstistä yksityiskohtaista tietoa. Tämän tarkemmin opetussuunnitelmassa ei ole eritelty vuosiluokkien 3-6 ruotsin kielen kuunteluopetuksen tavoitteita tai keskeisiä sisältöjä. Kuten jo vuosiluokkien 1-2 kohdalla mainittiin, oppikirjan *Färdiga, gå* kuuntelutehtävien aiheet ovat lähellä lasten kokemusmaailmaa ja siksi ne soveltuvat myös kolmannen vuosiluokan ruotsin kielen opetukseen.

Yhteenveto

Tarkasteltaessa opetussuunnitelmassa (Opetushallitus 2004) asetettuja ruotsin kielen kuunteluopetuksen tavoitteita ja keskeisiä sisältöjä vuosiluokkien 1-2 sekä 3-6 kohdalla ja peilattaessa niitä alakoulun A1-ruotsin oppikirjassa *Färdiga, gå* oleviin kuuntelutehtäviin, voidaan todeta, että kyseinen oppikirja soveltuu kuuntelutehtävien osalta paremmin vuosiluokkien 1-2 kuin kolmannen vuosiluokan ruotsin kielen opetukseen. Tämä johtuu siitä, että oppikirjan *Färdiga, gå* kuuntelutehtävät tukevat tavoitteellisesti sekä sisällöllisesti paremmin vuosiluokkien 1-2 ruotsin kielen opetusta. Vuosiluokkien 1-2 osalta ruotsin kielen opetuksessa tulee painottaa kuullun ymmärtämistä ja toistamista (Opetushallitus 2004, 118). Tähän oppikirja *Färdiga, gå* vastaa siten, että se painottaa kuuntelua, sillä 46 prosenttia oppikirjan koko tehtävämäärästä koostuu kuuntelutehtävistä. Oppikirjan kuuntelutehtävistä juuri toistamista harjoitellaan toista -kuuntelutehtävissä, joita on 57 prosenttia oppikirjan koko kuuntelutehtävämäärästä. Lisäksi opetussuunnitelmassa (Opetushallitus 2004, 118) mainitaan vuosiluokkien 1-2 kohdalla, että ruotsin kielen opetuksen yhtenä tavoitteena on rohkaista oppilasta puhumaan sana- ja sanontatasolla kuuntelemalla ja ymmärtämällä kieltä. Tavoitteen toteutuminen vaatii altistamista ruotsin kielelle, mikä mahdollistuu oppikirjan *Färdiga, gå* kuuntelutehtävien suurella määrällä (46 % kaikista oppikirjan tehtävistä). Lisäksi opetussuunnitelmassa (Opetushallitus 2004, 118) mainitaan, että vuosiluokkien 1-2 ruotsin kielen opetuksessa yhtenä keskeisenä sisältönä ovat ikäkauteen sopivat laulut, lorut ja leikit. Näitä tavoitteita tukee erityisesti oppikirjan *Färdiga, gå* kuuntele -kuuntelutehtävät, joiden aiheena on useimmiten laulu. Tosin muidenkin kuuntelutehtävien sisällöt ovat ikäkaudelle sopivia.

5.4.2 Opetussuunnitelman tavoitteiden heijastuminen yläkoulun oppikirjan *Klick 7* kuuntelutehtävissä

Opetussuunnitelman perusteissa ruotsin kielen opetuksen tavoitteet jaetaan kielitaitoon, kulttuuritaitoihin ja opiskelustrategioihin (Opetushallitus 2004, 119-123). Verrattaessa A-

ruotsin vuosiluokkien 3-6 tavoitteita B-ruotsin vuosiluokkien 7-9 tavoitteisiin, voidaan todeta, että tavoitteet ovat hyvin samanlaiset kielitaidon ja kulttuuritaitojen osalta. Lisäksi opiskeltaessa ruotsia B-kielenä opetuksen yleisenä tavoitteena on suulliseen vuorovaikutukseen painottuvan ruotsin kielen perustaidon saavuttaminen (Opetushallitus 2004, 123). Tämä voidaan tulkita siten, että puhuminen ja kuunteleminen nähdään ensisijaisina oppimisen tavoitteina kirjoittamiseen ja lukemiseen verrattuna.

Yläkoulun ruotsin oppikirjassa *Klick 7* kuuntelutehtävien osuus oppikirjan koko tehtävämäärästä on tulkinnasta riippuen joko 17 tai 20 prosenttia (taulukko 3, luku 5.1). Tulkinnasta riippuen tarkoittaa sitä, että kuuntelutehtävämäärä on tulkinnanvarainen. Tämä johtuu siitä, että kussakin kappaleessa, poikkeuksena kaksi kappaletta (Logga in ja Mitt fotoalbum) on yksi tehtävä, joka voidaan opettajasta riippuen toteuttaa joko kuullunymmärtämis- tai luetunymmärtämistehtävänä. Näitä tehtäviä ei tästä syystä ole erikseen merkitty kuuntelutehtäviksi, mutta kuuntelutehtävien osuus 17 prosenttia tarkoittaa sitä, että kyseisiä tehtäviä ei ole laskettu kuuntelutehtäviksi, kun taas luku 20 prosenttia ilmoittaa kuuntelutehtävien osuuden oppikirjan koko tehtävämäärästä, silloin kun kyseiset tehtävät on laskettu kuuntelutehtäviksi. Oppikirjan *Klick 7* ensimmäisessä kappaleessa (Logga in) kuuntelutehtävien osuus kaikista tehtävistä on 48 prosenttia. Tässä kappaleessa kuuntelutehtävät korostuvat muita kappaleita enemmän, sillä muissa oppikirjan kappaleissa kuuntelutehtävien osuus kappaleiden kokonaistehtävämäärästä vaihtelee tulkinnasta riippuen 7-26 prosentin tai 10-29 prosentin välillä.

Kuuntelun osalta oppilaan tulee oppia yläkoulun B1-ruotsin oppitunneilla ymmärtämään arkielämää käsittelevää puhetta tilanneyhteyden tukemana. Lisäksi oppilaan tulee pystyä selvittämään viestin sisältö kielellisen tai tilannevihjeisiin pohjautuvan päättelyn avulla. (Opetushallitus 2004, 123-124.) Edellä esitellyt tavoitteet ovat ainoita opetussuunnitelmassa mainittuja tavoitteita, jotka koskevat yläkoulun B1-ruotsin kuunteluopetusta. Tavoitteiden vähäisyys ja se, että niitä ei ole eritelty kovinkaan tarkasti, antaa oppikirjojen tekijöille melko vapaat kädet oppikirjojen tekemiseen. Näin ollen on perusteltua tutkia, millaisia kuuntelutehtäviä on erityisesti yläkoulun B1-ruotsin oppikirjoissa, koska se kertoo jotakin siitä, miten oppikirjojen tekijät ovat tulkinneet valtakunnallista opetussuunnitelmaa (Opetushallitus 2004).

Ruotsin kielen kuunteluopetuksen keskeinen tavoite B1-ruotsin opiskelussa on, että oppilas oppii ymmärtämään kuulemiensa tekstien keskeisen sisällön (Opetushallitus 2004, 123). Tätä tavoitetta tukee erityisesti oppikirjan *Klick 7* valitse -, vastaa avoimesti - ja täydennä -tehtävät, koska niihin vastaaminen vaatii kuunneltavan tekstin pääsisällön ymmär-

tämistä. Tällaisten kuuntelutehtävien osuus oppikirjan kaikista kuuntelutehtävistä on tulkinnasta riippuen joko 37 tai 46 prosenttia (taulukko 6, luku 5.2.7). Vaikka osassa tämäntyyppisistä kuuntelutehtävistä kysytään yksityiskohtaisia tietoja kuunneltavan tekstin sisällöstä, vaatii tällaisiinkin kysymyksiin vastaaminen sisällön kokonaisuuden ymmärtämistä, varsinkin jos kysyttäviä yksityiskohtia on useampia. Sisällöllisesti suurin ero alakoulun ruotsin oppikirjan *Färdiga, gå* ja yläkoulun ruotsin oppikirjan *Klick 7* välillä on se, että alakoulun oppikirjassa kuuntelutehtävien sisällöt liittyvät oppilaan arkielämän lisäksi myös satuihin, kun taas yläkoulun oppikirjan kuuntelutehtävät pysyttelevät sisällöllisesti pääosin oppilaan arkielämässä. Tarkasteltaessa yläkoulun ruotsin oppikirjan *Klick 7* kuuntelutehtäviä opetussuunnitelmassa ruotsin kielen kuunteluopetukselle asetettuihin väljiin kehyksiin, voidaan todeta, että oppikirjan kuuntelutehtävät toteuttavat hyvin opetussuunnitelman tavoitteita ja keskeisiä sisältöjä.

B1-ruotsin yhtenä tavoitteena vuosiluokilla 7-9 on, että oppilaan tulee pystyä selvittämään viestin sisältö kielellisen tai tilannevihjeisiin pohjautuvan päättelyn perusteella (Opetushallitus 2004, 124). Tämä viittaa suoraan kuuntelun eri prosessointitapoihin (ks. luku 3.1). Kielellinen päättely viittaa bottom up -prosessointitapaan ja tilannevihjeisiin pohjautuva päättely puolestaan top down -prosessointitapaan. Bottom up -prosessointitapaa käytetään erityisesti toista -tyyppisissä kuuntelutehtävissä, koska niissä huomio kiinnitetään ensisijaisesti akustisiin signaaleihin. Tällaisia kuuntelutehtäviä on oppikirjassa *Klick 7* yhteensä 27 tai 30 prosenttia tulkintavasta riippuen (taulukko 6, luku 5.2.7). Top down -prosessointitapaa käytetään puolestaan erityisesti sellaisissa valitse -, vastaa avoimesti - ja täydennä -tehtävissä, joissa tekstin rakenne on entuudestaan tuttu oppilaalle esimerkiksi junalipun ostaminen. Tällaisten kuuntelutehtävien osuus oppikirjan kaikista kuuntelutehtävistä on tulkinnasta riippuen joko 37 tai 46 prosenttia (taulukko 6, luku 5.2.7). Tätä tarkastelua vasten voidaan todeta, että oppikirjan *Klick 7* kuuntelutehtävissä harjoitetaan sekä bottom up - että top down -prosessointitapaa.

Yhteenveto

Yhteenvetona voidaan todeta, että yläkoulun B1-ruotsin oppikirjassa olevat kuuntelutehtävät toteuttavat hyvin opetussuunnitelmassa (Opetushallitus 2004) vuosiluokkia 7-9 koskevia ruotsin kielen kuunteluopetuksen tavoitteita ja keskeisiä sisältöjä. Kuuntelun osalta oppilaan tulee oppia yläkoulun B1-ruotsin oppitunneilla ymmärtämään arkielämää käsittelevää puhetta tilanneyhteyden tukemana. Lisäksi oppilaan tulee pystyä selvittämään viestin sisältö kielellisen tai tilannevihjeisiin pohjautuvan päättelyn avulla. (Opetushallitus 2004, 123-124.) Parhaiten näitä tavoitteita tukevat oppikirjan *Klick 7* valitse -, vastaa

avoimesti - ja täydennä -tehtävät, joiden osuus oppikirjan kaikista kuuntelutehtävistä on tulkinnasta riippuen joko 37 tai 46 prosenttia. Tämäntyyppisissä kuuntelutehtävissä korostuu top down -prosessointitapa, kun taas toista -kuuntelutehtävissä harjoitellaan bottom up -prosessointitapaa, joita on oppikirjassa tulkintatavasta riippuen 27 tai 30 prosenttia oppikirjan kaikkien tehtävien kokonaismäärästä. Kuitenkin tulee huomata, että opetussuunnitelman perusteet (Opetushallitus 2004) tarjoaa ruotsin kielen kuunteluopetukselle hyvin väljät kehykset. Opetussuunnitelmassa ei siis ole vuosiluokkien 7-9 koskevaa B1-ruotsin opetusta käsitelty kovinkaan yksityiskohtaisesti kuuntelun osalta. Lopuksi todettakoon, että yläkoulun oppikirja *Klick 7* sisältää alakoulun oppikirjaan *Färdiga, gå* verrattuna vähemmän kuuntelutehtäviä, sillä yläkoulun oppikirjassa kuuntelutehtävien osuus oppikirjan koko tehtävämäärästä on tulkinnasta riippuen joko 17 tai 20 prosenttia, kun vastaava luku alakoulun oppikirjassa on 46 prosenttia.

6 POHDINTA

Tämän pääluvun tarkoituksena on tarkastella tutkielman merkittäviä tutkimustuloksia sekä arvioida tutkielman luotettavuutta. Luvun alussa luodaan lyhyt katsaus tutkielman merkittäviin tutkimustuloksiin. Luvun lopussa arvioidaan tutkielman luotettavuutta toistettavuuden, uskottavuuden ja siirrettävyyden käsittein sekä esitetään jatkotutkimusehdotuksia.

6.1 Tutkimustulosten pohdinta

Tässä tutkielmassa tutkittiin kahden perusopetukseen tarkoitetun ruotsin oppikirjan kuuntelutehtäviä. Toinen tutkituista oppikirjoista oli *Färdiga, gå*, joka on tarkoitettu alakoulun kolmannella vuosiluokalla tapahtuvaan A1-ruotsin opetukseen. Jos A1-ruotsin opetus alkaa varhennettuna, voidaan kyseistä oppikirjaa käyttää myös vuosiluokilla 1-2. Toinen tutkituista oppikirjoista oli *Klick 7*, joka on tarkoitettu yläkoulun seitsemännellä vuosiluokalla tapahtuvaan B1-ruotsin opetukseen.

Tutkimustulosten mukaan alakoulun ruotsin oppikirjassa *Färdiga, gå* olevista tehtävistä kuuntelutehtäviä oli 46 prosenttia. Yläkoulun ruotsin oppikirjassa *Klick 7* kuuntelutehtävien osuus oppikirjan kaikista tehtävistä oli puolestaan 17 tai 20 prosenttia tulkinnasta riippuen. Näin ollen kuuntelutehtävät saivat merkittävästi pienemmän roolin yläkoulun kuin alakoulun ruotsin kielen oppikirjassa.

Tutkituissa ruotsin oppikirjoissa oli seitsemän erilaista kuuntelutehtävätyyppiä: toista, vastaa avoimesti, kuuntele, valitse, täydennä, poimi teemasanat ja tarkista kuuntelemalla. Luokittelun perusteena käytettiin kuuntelutehtävien tehtävänantoja. Eniten tutkimusaineistossa oli toistamista vaativia kuuntelutehtäviä, joiden osuus oli 43 prosenttia kuuntelutehtävien kokonaismäärästä. Muun tyyppisten kuuntelutehtävien prosenttiosuudet vaihtelivat 4-15 prosentin välillä. Toista -kuuntelutehtävät voitiin jakaa edelleen kahteen alaluokkaan

sen perusteella, miten toistaminen suoritetaan. Toisessa alaluokassa oli kyse suullisesta toistamisesta ja toisessa kirjallisesta toistamisesta. Yläkoulun ruotsin oppikirja *Klick 7* sisälsi kaikkia kuuntelutehtävätyyppejä, mutta alakoulun ruotsin oppikirjassa *Färdiga, gå* ei ollut lainkaan kirjallista toistamista vaativia kuuntelutehtäviä eikä tarkista kuuntelemalla -kuuntelutehtäviä.

Kuuntele - ja tarkista toistamalla -kuuntelutehtävät poikkesivat muista kuuntelutehtävätyypeistä. Kuuntele -tehtävissä ei edellytetty oppilaalta minkäänlaista vastausta, mikä mahdollistaa sen, että oppilas ei keskity lainkaan kuuntelemiseen, vaan on vain kuuntelevinaan. Tarkista kuuntelemalla -tehtävissä kuuntelulla on tehtävän tarkistamisen roolin. Näin ollen tehtävään ei vastata kuuntelun perusteella, vaan kuuntelemisen tarkoituksena on tarkistaa ennen kuuntelua kirjoitettujen vastausten oikeellisuus.

Tässä tutkielmassa luotua seitsemän kuuntelutehtävätyypin luokittelua käytettiin hyväksi määriteltäessä kuuntelutehtävien pedagogisia tavoitteita eli sitä, millaista kuuntelukäyttäytymistä tehtävissä harjoitetaan. Tällöin jokaisen kuuntelutehtävätyypin kohdalla määriteltiin sen pedagoginen tavoite. Pedagogisten tavoitteiden suhteen voidaan todeta, että tutkittujen ruotsin oppikirjojen kuuntelutehtävät olivat monipuolisia. Molemmissa oppikirjoissa oli ekstensiivistä yleiskuuntelua, intensiivistä kuuntelua ja selektiivistä kuuntelua harjoittavia kuuntelutehtäviä. Tutkimusaineistossa oli eniten intensiivistä kuuntelua harjoittavia kuuntelutehtäviä (59 %). Toiseksi eniten tutkimusaineistossa oli selektiivistä kuuntelua harjoittavia kuuntelutehtäviä (29 %) ja vähiten ekstensiivistä yleiskuuntelua harjoittavia kuuntelutehtäviä (12 %). Molemmissa tutkituissa oppikirjoissa, *Färdiga, gå* ja *Klick 7* oli kuuntelutehtävien jakauma pedagogisten tavoitteiden suhteen samansuuntainen. Eniten molemmissa oppikirjoissa oli intensiivistä kuuntelua harjoittavia kuuntelutehtäviä, toiseksi eniten selektiivistä kuuntelua harjoittavia kuuntelutehtäviä ja vähiten ekstensiivistä yleiskuuntelua harjoittavia kuuntelutehtäviä.

Ekstensiivistä kuuntelua harjoitellaan kuuntele -tyyppisissä kuuntelutehtävissä. Intensiivistä kuuntelua harjoitellaan puolestaan toista -, täydennä - ja tarkista kuuntelemalla -kuuntelutehtävissä sekä osassa poimi teemasanat -kuuntelutehtävissä. Selektiivisen kuuntelun harjoittamiseen keskittyvät vastaa avoimesti - ja valitse -kuuntelutehtävät sekä osa poimi teemasanat -tehtävistä.

Tutkittujen ruotsin oppikirjojen, *Färdiga, gå* ja *Klick 7* kuuntelutehtävät vastasivat hyvin perusopetuksen opetussuunnitelmassa (Opetushallitus 2004) ruotsin kielen kuuntelulle asetettuja tavoitteita. Kuitenkin tutkimustulosten perusteella voidaan todeta, että alakoulun

oppikirja *Färdiga, gå* soveltuu kuuntelutehtävien osalta paremmin vuosiluokkien 1-2 kuin kolmannen vuosiluokan ruotsin kielen opetukseen. Tämä johtuu siitä, että kyseisen oppikirjan kuuntelutehtävät tukevat paremmin opetussuunnitelmassa (Opetushallitus 2004) vuosiluokkien 1-2 ruotsin kielen kuuntelulle asetettuja tavoitteita ja keskeisiä sisältöjä kuin kolmannen vuosiluokan tavoitteita ja keskeisiä sisältöjä.

Tämän tutkielman yksi merkittävä tutkimustulos liittyy kuuntelutehtävissä käytettyyn kieleen. Alakoulun ruotsin oppikirjan *Färdiga, gå* kuuntelutehtävissä käytetään pelkästään suomenruotsia. Yläkoulun ruotsin oppikirjan *Klick 7* kuuntelutehtävissä käytetään pääosin ruotsinruotsia, mutta joissakin kuuntelutehtävissä käytetään myös suomenruotsia. Kuitenkin ruotsin kielen opetuksen alusta lähtien, olipa sitten kyseessä ruotsin opiskelu A- tai B-kielenä, olisi hyvä altistaa oppilaat sekä suomenruotsille että ruotsinruotsille. Tämä kehittää oppilaiden kuullunymmärtämistaitoa siten, että he oppivat ymmärtämään eri tavalla puhuttua ruotsia. Näin ollen luodaan puitteet joustavan kuullunymmärtämistaidon kehittämiselle (ks. Pihko 2000).

Hyvän kuullun ymmärtämisen opetuksen tunnusmerkkejä ovat juuri joustavuus ja monipuolisuus. Joustavuudella tarkoitetaan kykyä ymmärtää saman kielen eri variantteja. Monipuolisuudella puolestaan viitataan siihen, että opetuksessa tulisi käyttää vaihtelevasti erityyppisiä kuuntelutehtäviä, joissa oppilas joutuu käsittelemään kuulemaansa puhetta monipuolisesti. (Pihko 2000, 165-166.) Ensimmäinen askel hyvään kuullun ymmärtämisen opettamiseen on se, että ruotsin kielen, kuten muidenkin vieraiden kielten opetukseen tarkoitetut oppikirjat, sisältävät monipuolisia kuuntelutehtäviä. Tästä syystä on tärkeää tutkia, millaisia kuuntelutehtäviä vieraiden kielten oppikirjoissa todellisuudessa on. Toinen askel hyvään kuullun ymmärtämisen opetukseen on oppilaalle toteutuneen opetussuunnitelman monipuolisuus. Ei riitä, että oppikirjat sisältävät monipuolisia kuuntelutehtäviä, vaan vieraiden kielten opettajan tulee osata hyödyntää oppikirjojen kuuntelutehtäviä tehokkaasti. Kaikkia kuuntelutehtäviä ei varmastikaan ehditä kuunnella oppitunneilla, joten on tärkeää, että opettaja osaa valita eri oppitunneille erityyppisiä kuuntelutehtäviä, jotta oppilaan kuullunymmärtämistaidosta kehittyisi mahdollisimman monipuolinen.

6.2 Tutkielman luotettavuuden arviointi

Laadullinen tutkimus ei ole yksi yhtenäinen tutkimusperinne ja siksi laadullisesta tutkimuksesta löytyy erilaisia käsityksiä tutkimuksen luotettavuudesta. Perinteisesti luotettavuutta on käsitelty tutkimuksissa validiteetin ja reliabiliteetin käsittein. (Tuomi & Sarajärvi 2004,

131-133.) Validiteetilla tarkoitetaan mittarin tai tutkimusmenetelmän kykyä mitata juuri sitä, mitä on tarkoituskin mitata. Reliabiliteetilla tarkoitetaan puolestaan mittaustulosten toistettavuutta. (Hirsjärvi ym. 2004, 216; Vilkka 2005, 161.) Laadullisen tutkimuksen piirissä kyseisten käsitteiden käyttöä on kuitenkin kritisoitu, koska ne ovat syntyneet määrällisen tutkimuksen piirissä ja koska käsitteinä niiden ala vastaa lähinnä vain määrällisen tutkimuksen tarpeita (Tuomi & Sarajärvi 2004, 133).

Puhuttaessa reliabiliteetista laadullisen tutkimuksen yhteydessä tulee muistaa, että laadullista tutkimusta ei voi sellaisenaan toistaa käytännössä. Tämä johtuu siitä, että laadullisella tutkimusmenetelmällä tehty tutkimus on kokonaisuutena ainutkertainen. Näin ollen eri tutkijat voivat päätyä eri tutkimustuloksiin luokitellessaan ja tulkitessaan samaa tutkimusaineistoa. Syynä tähän on erot tutkijoiden esiymmärryksessä eli tutkijoiden teoreettinen perehtyneisyys tutkimusaiheeseen vaihtelee. (Syrjälä, Ahonen, Syrjäläinen & Saari 1996, 159.) Luokitellessani tutkimusaineiston kuuntelutehtäviä niiden tehtävänantojen perusteella minulla oli kirjallisuuteen perehtymisen kautta tiedossa joitakin kuuntelutehtävien luokittelutapoja (ks. Flowerdew & Miller 2006; Holopainen 2003). Nämä kuuntelutehtävien luokittelutavat muodostivat esiymmärrykseni kuuntelutehtävien luokitteluperusteista. Flowerdew ja Miller (2006) sekä Holopainen (2003) ovat käyttäneet luokittelun perusteena kuuntelutehtävissä esiintyviä kysymyksiä, kun taas tässä tutkielmassa luodun luokittelun perustana käytettiin kuuntelutehtävien tehtävänantoja. Ennen tutkimusaineiston analysointia tiedostin sen, että edellä mainitut luokittelut saattavat vaikuttaa tässä tutkielmassa tekemääni kuuntelutehtävien luokitteluuni. Tämän tiedostaminen auttoi tietoisesti hylkäämään aiemmat kuuntelutehtävien luokittelutavat ja tekemään mahdollisimman aineistolähtöistä sisällönanalyysia tutkimusaineiston kuuntelutehtävistä.

Vaikka laadullisen tutkimuksen piirissä yleisesti hyväksytään tutkimuksen ainutkertainen luonne, tarvitaan myös käytännön toistettavuutta, jotta tutkimuksella olisi merkitystä alan tutkimuskentässä (Vilkka 2005, 160). Tutkimuksen luotettavuutta voidaan parantaa uusimalla joitakin tutkimuksen osia. Tutkija voi esimerkiksi käyttää tutkimuksessaan rinnakkaisluokittelijaa. Tällöin tutkijan tulee selvittää rinnakkaisluokittelijalle ne merkityskategoriat, joihin tutkija itse päätyi ja pyytää rinnakkaisluokittelijaa sijoittamaan tutkimusaineisto kyseisiin merkityskategorioihin. Rinnakkaisluokittelijan pitäisi päätyä sijoittamaan tutkimusaineiston ilmaukset samoihin kategorioihin kuin tutkija, mutta tämä edellyttää sitä, että rinnakkaistutkijalla on riittävä määrä samaa teoreettista perehtyneisyyttä kuin tutkijallakin. Käytännössä rinnakkaisluokittelijan käyttäminen tutkimuksessa on usein mahdotonta, koska tarvittavan teoreettisen perehtyneisyyden hankkiminen ja paneutuminen tutkijan tekemään kategoriointiin vaatii suhteettoman paljon työtä. (Syrjälä ym. 1996, 131.) Tässä

tutkielmassa luotettavuutta olisi voitu kohentaa käyttämällä rinnakkaisluokittelijaa, mutta käytännössä tämä osoittautui mahdottomaksi edellä esitetyistä syistä johtuen.

Käytännön toistettavuuden lisäksi tarvitaan myös teoreettista toistettavuutta, jolla tarkoitetaan sitä, että tutkimusraportin lukijan tulisi päätyä samaan tulokseen kuin tutkimuksen tekijä. Tämä edellyttää tutkijalta tutkimusprosessin tarkkaa kuvausta tutkimusraportissa. (Syrjälä ym. 1996, 131.) Tässä tutkielmassa käytännön toistettavuutta, joka osaltaan lisää tutkimuksen luotettavuutta, pyrittiin parantamaan kirjoittamalla auki jokainen tutkimusprosessin vaihe mahdollisimman tarkasti. Teoreettisen toistettavuuden arvioiminen tässä tutkielmassa jää lukijan tehtäväksi.

Tutkimuksen toteuttamista ja tutkimuksen luotettavuutta ei voida pitää erillään laadullisessa tutkimuksessa. Viime kädessä laadullisella tutkimusmenetelmällä tehdyssä tutkimuksessa luotettavuuden kriteeri on tutkija itse, koska arvioinnin kohteena ovat juuri tutkijan tutkimuksessaan tekemät teot, valinnat ja ratkaisut. Tutkimuksen objektiivisuuden kannalta tutkijan on tärkeää tunnistaa omat arvonsa ja tuoda ne julki tutkimusraportissa. (Eskola & Suoranta 2000, 208-210.) Tässä tutkielmassa luotettavuutta pyrittiin kohentamaan selostamalla johdannossa (ks. luku 1) lähtökohdat tutkielman toteuttamiselle. Lähtökohdilla tarkoitetaan tässä tapauksessa perusteluja tutkielman tutkimustehtävään sekä tutkijan taustaa ja kiinnostusta aihetta kohtaan. Tuomi ja Sarajärvi (2004, 135) toteavatkin, että arvioitaessa laadullisen tutkimuksen luotettavuutta tulee arvioinnissa paneutua mm. tutkimuksen kohteeseen ja tarkoitukseen sekä tutkijan sitoumuksiin.

Toistettavuuden lisäksi laadullisen tutkimuksen luotettavuutta voidaan tarkastella Lincolnin ja Guban (1985, 294-301) luomien käsitteiden uskottavuus (credibility), siirrettävyys (transferability), varmuus (dependability) ja vahvistettavuus (confirmability) avulla. Seuraavassa keskitytään tarkastelemaan tämän tutkielman luotettavuutta uskottavuuden ja siirrettävyyden käsittein.

Uskottavuus viittaa siihen, miten hyvin tutkimustulokset vastaavat kompleksista todellisuutta (Lincoln & Guba 1985, 296). Hirsjärven ym. (2004, 152) mukaan laadullisen tutkimuksen tavoitteena on kuvata todellista elämää. Tähän väitteeseen sisältyy ajatus todellisuuden moninaisuudesta, jolla viitataan siihen, että todellisuutta ei voi mielivaltaisesti pilkkoa osiin, koska osilla on moninaisia suhteita toisiinsa. Laadullisessa tutkimuksessa on tästä syystä tavoitteena tutkia tutkimuskohdetta mahdollisimman kokonaisvaltaisesti. (Hirsjärvi ym. 2004, 152.) Tässä tutkielmassa uskottavuutta pyrittiin parantamaan huomioimalla todellisuus, jolla tässä tapauksessa viitataan ruotsin kielen oppikirjoissa oleviin

kuuntelutehtäviin, kaikessa moninaisuudessaan. Kuitenkin tulee muistaa, että tässäkin tutkielmassa käytetyn tutkimusmenetelmän, sisällönanalyysin tarkoituksena on kuvata tutkimuskohdetta tiivistetyssä ja yleisessä muodossa (Tuomi & Sarajärvi 2004, 105). Jotta todellisuuden teoreettinen tarkastelu on ylipäätään mahdollista, tarvitaan jossakin määrin todellisuuden yksinkertaistamista. Näin todellisuuden kuvaaminen tiivistetyssä ja yleisessä muodossa mahdollistuu. Todellisuuden yksinkertaistaminen ei kuitenkaan tarkoita joidenkin asioiden sivuuttamista, vaan sitä, että todellisuuden teoreettinen tarkastelu vaatii asioiden luokittelua. Tässä tutkielmassa luokittelua tehtiin sekä aineistolähtöisesti että teorialähtöisesti. Määriteltäessä kuuntelutehtävätyyppejä käytettiin menetelmänä aineistolähtöistä sisällönanalyysia. Teorialähtöistä sisällönanalyysia käytettiin puolestaan määriteltäessä kuuntelutehtävien pedagogisia tavoitteita sekä tutkittaessa, miten perusopetuksen opetussuunnitelmassa (Opetushallitus 2004) ruotsin kielen kuunteluopetukselle asetetut tavoitteet heijastuivat tutkittavien ruotsin kielen oppikirjojen kuuntelutehtävissä.

Siirrettävyydellä tarkoitetaan sitä, kuinka tutkimustulokset ovat siirrettävissä toisiin konteksteihin tai samaan kontekstiin eri aikoina (Lincoln & Guba 1985, 316). Tapaustutkimusta on kritisoitu siitä, että sen tutkimustulokset koskevat vain tutkittua tapausta eikä tuloksilla näin ollen ole laajempaa tieteellistä arvoa. Kritiikin taustalla vaikuttaa käsitys, jonka mukaan tieteellisen tutkimuksen tavoitteena tulee aina olla tulosten tilastollinen yleistettävyys. Kritiikkiin on vastattu kahdella tavalla. Tapaustutkimusta on puolusteltu joko vetoamalla siihen, että tapaustutkimuksen yleistäminen on toisenlaista kuin tilastollinen yleistäminen tai kiistämällä se, että tutkimuksen tavoitteena tulisi aina olla yleistäminen. (Peuhkuri 2007, 130.) Tapaustutkimuksen kohdalla tutkimustulosten yleistäminen voidaan käsittää kahdella tavalla. Tutkimustuloksia voidaan yleistää koskemaan joko tapausta itseään tai tapausta laajempaa kokonaisuutta. Jälkimmäinen tarkoittaa yleistämistä, joka kertoo, mistä tutkittava tapaus on tapaus ja mitä tapauksen perusteella voidaan sanoa tutkimuskohteesta, jota tapaus ilmentää. (Laine ym. 2007, 27.)

Tässä laadullista tapaustutkimusta edustavassa tutkielmassa saadut tutkimustulokset ovat yleistettävissä ainoastaan tutkittuihin kahteen tapaukseen, perusopetuksen ruotsin oppikirjoihin *Färdiga, gå* ja *Klick 7*. Tutkielman tutkimustuloksia ei siis voida yleistää muihin perusopetuksen ruotsin kielen oppikirjoihin eikä tämä ollut alun perinkään tämän tutkielman tavoitteena. Usein vieraan kielen oppikirjoissa olevia kuuntelutehtäviä on tutkittu niissä esiintyvien kysymysten suhteen (esim. Flowerdew & Miller 2006; Holopainen 2003), mutta tässä tutkielmassa oppikirjojen kuuntelutehtäviä lähestyttiin tehtävänantojen kautta.

Jatkotutkimusaiheeksi ehdotan tässä tutkielmassa luodun kuuntelutehtävien luokittelumallin soveltamista muihin perusopetuksen ruotsin kielen oppikirjoihin tai ylipäätään vieraiden kielten oppikirjoihin. Tällä tavalla tässä tutkielmassa luotua mallia voitaisiin täsmentää ja sen yleistettävyys paranisi. Lisäksi olisi mielenkiintoista tutkia, miten oppilaat suhtautuvat erityyppisiin kuuntelutehtäviin. Motivoivat kuuntelutehtävät lisäävät omalta osaltaan innostusta ja kiinnostusta vieraiden kielten – myös ruotsin – opiskeluun.

LÄHTEET

Tutkimusaineisto

Ahokas, M., Ainoa, A., Alapudas, H., Kunttu, M., Nikunlassi, M. & Nordgren, A. 2007. Klick 7: Opettajan CD 1-2. Helsinki: WSOY.

Ahokas, M., Ainoa, A., Alapudas, H., Kunttu, M., Nikunlassi, M. & Nordgren, A. 2007. Klick 7: Övningar. Helsinki: WSOY.

Peltomäki, N. & Trygg-Kaipiainen, J. 2007. CD -äänite 1-2. Helsinki: Edita.

Peltomäki, N. & Trygg-Kaipiainen, J. 2005. Färdiga, gå! Text- och studiebok. Helsinki: Edita.

Lähdekirjallisuus

Alanen, K. 2000. Ruotsin kielen lukion oppikirjat kulttuurienvälisen viestinnän näkökulmasta. Teoksessa P. Kalaja & L. Nieminen (toim.) Kielikoulussa – Kieli koulussa. Jyväskylän yliopisto. Soveltavan kielentutkimuksen keskus, 187-204.

Alanen, R. 2000. Vygotsky, van Lier ja kielenoppiminen: Sosiokulttuurinen viitekehys kielellisen tietoisuuden ja vieraan kielen oppimisen tutkimuksessa. Teoksessa P. Kalaja & L. Nieminen (toim.) Kielikoulussa – Kieli koulussa. Jyväskylän yliopisto. Soveltavan kielentutkimuksen keskus, 95-120.

Alasuutari, P. 2001. Laadullinen tutkimus. 3. uudistettu painos. Tampere: Vastapaino.

Anckar, J. 2006. Wild guess, lucky guess, good guess – Hazarding at a multiple-choice test of listening comprehension. Teoksessa P. Pietilä, P. Lintunen & H.-M. Järvinen (toim.) Kielenoppija tänään – Language learners of today. Jyväskylän yliopisto. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja 64, 69-85.

Anttila, P. 2000. Tutkimisen taito ja tiedon hankinta: Taito-, taide- ja muotoilualojen tutkimuksen työvälineet. Artefakta 2. Hamina: Akatiimi.

Bauer, M. W. 2000. Classical content analysis: A review. Teoksessa M. W. Bauer & G. Gaskell (eds.) Qualitative researching with text, image and sound: A practical handbook. London: Sage, 131-151.

Bauer, M. W., Gaskell, G. & Allum, N. C. 2000. Quality, quantity and knowledge interests: Avoiding confusions. Teoksessa M. W. Bauer & G. Gaskell (eds.) Qualitative researching with text, image and sound: A practical handbook. London: Sage, 3-17.

Bryman, A. 2001. Social research methods. Oxford: Oxford University Press.

Eskola, J. 2007. Laadullisen tutkimuksen juhannustaiat: Laadullisen aineiston analyysi vaihe vaiheelta. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II: Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. 2. uudistettu painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 159-183.

Eskola, J. & Suoranta, J. 2000. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. 4. uudistettu painos. Jyväskylä: Vastapaino.

Euroopan neuvosto. 2007. Teemavuosi 2008 – Teemavuoden esittely. www.vuoropuhelu.fi/index.php?option=com_content&task=view&id=3&Itemid=8 [luettu 2.2.2008]

EVK = Eurooppalainen viitekehys: Kielten oppimisen, opettamisen ja arvioinnin yhteinen eurooppalainen viitekehys. 2004. Suom. Irma Huttunen & Hanna Jaakkola. Helsinki: WSOY.

Flowerdew, J. & Miller, L. 2006. Second language listening: Theory and practice. Cambridge: Cambridge University Press.

Folktinget. 2006. Svenskt i Finland. Ekenäs: Ekenäs Tryckeri.

Haaparanta, L. & Niiniluoto, I. 1994. Tieteellinen päättely. Teoksessa V. A. Niskanen (toim.) Tieteellisten menetelmien perusteita ihmistieteissä: Opiskelijan opas. Helsingin yliopisto. Lahden tutkimus- ja koulutuskeskuksen oppimateriaaleja 30, 64-77.

Harjanne, P. 2006. ”Mut ei tää oo hei midsommarista!” – ruotsin kielen viestinnällinen suullinen harjoittelu yhteistoiminnallisten skeema- ja elaborointitehtävien avulla. Helsingin yliopisto. Soveltavan kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 273.

Hedge, T. 2000. Teaching and learning in the language classroom. Oxford: Oxford University Press.

Heikkilä, K. 2002. Tiimit – avain uuden luomiseen. Helsinki: Kauppakaari.

Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2000. Tutkimushaastattelu: Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: yliopistopaino.

Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2004. Tutki ja kirjoita. Helsinki: Tammi.

Holopainen, E. 2003. Kuullun ja luetun tekstin ymmärtämisstrategiat ja -vaikeudet peruskoulun kolmannella ja yhdeksännellä luokalla. Jyväskylä studies in education, psychology ans social research 218.

Huhta, A. & Takala, S. 1999. Kielitaidon arviointi. Teoksessa K. Sajavaara & A. Piirainen-Marsh (toim.) Kielenoppimisen kysymyksiä. Jyväskylän yliopisto. Soveltavan kielentutkimuksen keskus, 179-228.

Huttunen, I. 2000. Oppimisympäristöistä yleiseurooppalaisessa viitekehyksessä. Teoksessa P. Kaikkonen & V. Kohonen (toim.) Minne menet, kielikasvatus? Näkökulmia kielipedagogiikkaan. Jyväskylän yliopisto. Opettajakoulutuslaitos, 79-93.

Huttunen, I. & Takala, S. 2004. Euroopan neuvoston toiminta kielikoulutuksen kehittämiseksi ja sen vaikutus kielisuunnitteluun Suomessa. Teoksessa K. Sajavaara & S. Takala (toim.) Kielikoulutus tienhaarassa. Jyväskylän yliopisto. Soveltavan kielentutkimuksen keskus, 325-342.

Julkunen, K. 1998a. Vieraan kielen oppiminen: A2-kielen opiskelijoiden motivaatio ja kielen valintaan vaikuttaneet tekijät. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 70.

Julkunen, K. 1998b. Vieraan kielen oppiminen: A2-kielen opiskelijoiden oppimisstrategiat ja opiskelun kokeminen. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 73.

Julkunen, K. 2002. Sisältöjen oppiminen ja opettaminen vieraalla kielellä. Teoksessa M-L. Julkunen (toim.) Opetus, oppiminen, vuorovaikutus. 2. uudistettu painos. Helsinki: WSOY, 97-110.

Järvinen, H.-M., Nikula, T. & Marsh, D. 1999. Vieraskielinen opetus. Teoksessa K. Sajavaara & A. Piirainen-Marsh (toim.) Kielenoppimisen kysymyksiä. Jyväskylän yliopisto. Soveltavan kielentutkimuksen keskus, 229-257.

Järvinen, P. & Järvinen, A. 2004. Tutkimustyön metodeista. Tampere: Opinpajan kirja.

Kaikkonen, P. 2000. Autenttisuus ja sen merkitys kulttuurienvälisessä vieraan kielen opetuksessa. Teoksessa P. Kaikkonen & V. Kohonen (toim.) Minne menet, kielikasvatus? Näkökulmia kielipedagogiikkaan. Jyväskylän yliopisto. Opettajakoulutuslaitos, 49-61.

Kaikkonen, P. 2004. Kielenopetus kielikasvatuksena – Nuoren vieraan kielen opettajan kehityspolut. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos.

Kaikkonen, P. & Kohonen, V. 2000. Minne menet, kielikasvatus? Teoksessa P. Kaikkonen & V. Kohonen (toim.) Minne menet, kielikasvatus? Näkökulmia kielipedagogiikkaan. Jyväskylän yliopisto. Opettajakoulutuslaitos, 7-10.

Kantelinen, R. 2006. Kielikasvatuksen haasteet. Virkaanastujaisesitelmä kasvatustieteiden professorinvirkaan Joensuun yliopistossa. 16.5.2006.

Kohonen, V. 2004. Kielikasvatus vieraiden kielten opetuksen uutena paradigmana. Teoksessa J. Enkenberg & M.-B. Kentz (toim.) Kasvatuksen maisemista. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Savonlinnan opettajankoulutuslaitos, 87-104.

Krippendorff, K. 1980. Content analysis: An introduction to its methodology. London: Sage.

Kristiansen, I. 1999. Kuullun ymmärtämistä voi harjoitella luokassa. Tempus 34 (2), 18-19.

Laine, M., Bamberg, J. & Jokinen, P. 2007. Tapaustutkimuksen käytäntö ja teoria. Teoksessa M. Laine, J. Bamberg & P. Jokinen (toim.) Tapaustutkimuksen taito. Helsinki: Yliopistopaino, 9-38.

Lehtonen, M. 1996. Merkitysten maailma. Tampere: Vastapaino.

Lincoln, Y. & Guba, E. 1985. Naturalistic inquiry. Beverly Hills: Sage.

Littlewood, W. T. 1996. Foreign and second language learning: Language-acquisition research and its implications for the classroom. 12. printing. Cambridge: Cambridge University Press.

Macaro, E. 2005. Teaching and learning a second language – A guide to recent research and its implications. London: Continuum.

Neuendorf, K. A. 2002. The content analysis guidebook. London: Sage.

Opetushallitus. 1994. Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994. Helsinki: Opetushallitus.

Opetushallitus. 2004. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004. Helsinki: Opetushallitus.

Penttinen, E. & Kyyrönen, L. 2005. Vieraiden kielten opetuskulttuurin muutostarve. Teoksessa L. Kuure, E. Kärkkäinen & M. Saarenkunnas (toim.) Kieli ja sosiaalinen toiminta – Language and social action. Jyväskylän yliopisto. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja 63, 387-397.

Perusopetuslaki 628/98. Suomen säädöskokoelma.

Peuhkuri, T. 2007. Teoria ja yleistämisen kriteerit. Teoksessa M. Laine, J. Bamberg & P. Jokinen (toim.) Tapaustutkimuksen taito. Helsinki: Yliopistopaino, 130-148.

Pihko, M.-K. 1997. ”His English sounded strange” The intelligibility of native and non-native English pronunciation to Finnish learners of English. Jyväskylän yliopisto. Soveltavan kielentutkimuksen keskus.

Pihko, M.-K. 2000. Kuullun ymmärtäminen tänään – laajeneva käsite. Teoksessa P. Kaikkonen & V. Kohonen (toim.) Minne menet, kielikasvatus? Näkökulmia kielipedagogiikkaan. Jyväskylän yliopisto. Opettajakoulutuslaitos, 157-167.

Pihko, M.-K. 2003a. Kuunteluopetuksen uudet haasteet. Tempus 38 (5), 16-17.

Pihko, M.-K. 2003b. Osittaissanelu kuunteluopetuksen työtapana. Tempus 38 (6), 15-17.

Pihko, M.-K. 2004a. Tunnista harjoitusten pedagogiset tavoitteet. http://www.edu.fi/page Last.asp?path=498,1329,1513,29698,29927,29930

Pihko, M.-K. 2004b. Kuullun ymmärtämisen opettaminen. http://www.edu.fi/pageLast.asp?path=498,1329,1513,29698,29927,29929 [luettu 2.2.2008]

Pihko, M.-K. 2004c. Kuunteleminen, ymmärtäminen ja kielen oppiminen. http://www.edu.fi/pageLast.asp?path=498,1329,1513,29698,29927,29928 [luettu 2.2.2008]

Pihko, M. 2004d. Kuullun ymmärtäminen. http://www.edu.fi/page.asp?path=498,1329,1513,29698,29927 [luettu 2.2.2008]

Saarela-Kinnunen, M. & Eskola, J. 2007. Tapaus ja tutkimus = tapaustutkimus? Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin I – Metodin valinta ja ai neistonkeruu: Virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. 2. uudistettu painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 184-195.

Saarinen, S. 2008. Kielivalinnat tilastojen valossa: Englannin suosio jatkuu. Tempus 43 (1), 12-13.

Sajavaara, K. 1999. Toisen kielen oppiminen. Teoksessa K. Sajavaara & A. Piirainen-Marsh (toim.) Kielenoppimisen kysymyksiä. Jyväskylän yliopisto. Soveltavan kielentutkimuksen keskus, 73-102.

Sajavaara, K. 2006. Minne kielikoulutus on menossa? Tempus 41 (2), 6-7.

Salo, O.-P. 2006. Opetussuunnitelma muuttuu, muuttuuko oppikirja? Huomioita 7. luokan vieraiden kielten oppikirjojen kielikäsityksistä. Teoksessa P. Pietilä, P. Lintunen & H.-M. Järvinen (toim.) Kielenoppija tänään – Language learners of today. Jyväskylän yliopisto. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja 64, 237-254.

Salo, O.-P. 2007. Eurooppalainen viitekehys ja kieltenopettajan arki. Tempus 42 (6), 20-21.

Soininen, M. 1995. Tieteellisen tutkimuksen perusteet. Turun yliopisto. Täydennyskeskuksen julkaisuja A:43.

SUKOL. 2008. Kieliä? – Kyllä! – Kieltenopetus Suomessa 2008-2011. Tempus 43 (1), 23-26.

Suomen perustuslaki 731/1999. Suomen säädöskokoelma.

Syrjälä, L., Ahonen, S., Syrjäläinen, E. & Saari, S. 1996. Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Helsinki: Kirjayhtymä.

Syrjälä, L. & Numminen, M. 1988. Tapaustutkimus kasvatustieteessä. Oulun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 51.

Takala, S. 1998. Taustaa aikuisten kielitaidolle. Teoksessa P. Sartoneva (toim.) Vieraiden kielten osaaminen Suomessa: Aikuisten kielitaidon arviointi. Arviointi 6/98. Helsinki: Opetushallitus, 14-16.

Tesch, R. 1992. Qualitative research: Analysis types and software tools. New York: Falmer Press.

Tiittula, L. 1992. Puhuva kieli: Suullisen viestinnän erityispiirteitä. Helsinki: Finn Lectura.

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2004. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.

Underwood, M. 1989. Teaching listening. London: Longman.

Ur, P. 1984. Teaching listening comprehension. Cambridge: Cambridge University Press.

Uusikylä, K. & Atjonen, P. 2005. Didaktiikan perusteet. 3. uudistettu painos. Helsinki: WSOY.

Valtioneuvoston asetus perusopetuslaissa tarkoitetun opetuksen valtakunnallisista tavoitteista ja perusopetuksen tuntijaosta 1435/ 20.12.2001.

van Lier, L. 1999. Interaction in the language curriculum: Awareness, autonomy & authenticity. London: Longman.

Vilkka, H. 2005. Tutki ja kehitä. Helsinki: Tammi.